

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Département de pédagogie
Maîtrise en enseignement au secondaire

Persévérance professionnelle : Guide de survie pour les enseignants novices

Par
Simon Giguère

Essai présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M. éd.)
Enseignement au secondaire

Octobre 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Persévérance professionnelle : Guide de survie pour les enseignants novices

Simon Giguère

a été évalué par un jury composé par les personnes suivantes :

Jean-Paul Ndoreraho

Président ou présidente du jury

Aline Niyubahwe

Directrice de recherche

Essai accepté le 21 octobre 2018

SOMMAIRE

Les débuts dans le domaine de l'enseignement peuvent être très difficiles pour certains enseignants novices et les pousser à quitter la profession. Pour s'attaquer à cette problématique inquiétante, les commissions scolaires du Québec ont mis sur pied différentes mesures en matière d'insertion professionnelle pour aider avec un certain succès à la rétention des nouveaux enseignants. Ainsi, les études sur cette problématique pullulent et pourraient aider à l'élaboration future d'une politique nationale d'insertion professionnelle en matière d'éducation. Par contre, en étant dans un monde de l'emploi en plein bouleversement, les données évoluent et nous constatons que la précarité gagne du terrain et crée un univers insécurisant pour ceux qui la subissent dans le domaine de l'enseignement.

Comme la littérature scientifique n'a qu'effleuré le sujet des enseignants précaires expérimentés, il nous est permis de croire que notre étude apportera un certain éclairage nouveau sur les conditions difficiles que subissent nos enseignants persévérants et sur ce qui leur permet de développer leur résilience.

Pour ce faire, nous avons partagé un questionnaire et fait 6 entrevues semi-structurées au sein d'une commission scolaire de la couronne nord de Montréal afin d'obtenir des informations sur la réalité des enseignants précaires expérimentés. Les résultats sont probants et illustrent que près de 73,3 % de nos enseignants ont vécu plus de 10 années de précarité dans le milieu avant d'obtenir une certaine stabilité d'emploi. De plus, le développement de leur persévérance s'est développé principalement par le fait qu'ils ont l'opportunité d'enseigner une portion plus grande de tâche dans leur discipline pour laquelle ils ont été formés et que leur tâche d'enseignement devient plus homogène avec les années d'expérience. D'ailleurs, plusieurs mentionnent le fait qu'ils auraient trop à perdre s'ils changeaient de carrière après tant d'années dans le milieu. Finalement, la qualité et le pourcentage des tâches ne faisant qu'augmenter avec les années aident au développement de la persévérance.

Bien qu'ils soient expérimentés, les plus grands défis pour eux sont : s'adapter à l'insertion des élèves en difficulté dans les classes régulières et dépasser l'angoisse des débuts d'année due à la précarité de leur statut. Ces défis peuvent être surmontés principalement par leur capacité d'adaptation et leur expérience accumulée.

Bien que leur persévérance soit démontrée, le stress quotidien lié à la tâche d'un enseignant pèse lourd dans le développement de leur résilience. Le soutien des collègues et le développement de stratégies d'adaptation leur permettent de surmonter ces difficultés. De plus, à la lumière des réponses obtenues, les qualités jugées nécessaires pour ces enseignants afin de passer au travers de ces années difficiles sont :

le fait d'avoir des habiletés sociales, un bon sens de l'humour, de l'autonomie et une grande capacité d'adaptation.

Cet essai porte ainsi sur un sujet peu étudié et nous croyons que le partage des informations et conseils donnés par les 15 répondants ayant vécu la précarité permettra aux enseignants novices d'avoir accès à une présentation plus réelle de ce que pourrait être leur quotidien s'ils n'obtiennent pas une certaine stabilité d'emploi par l'obtention du statut d'enseignant permanent lors des cinq premières années de leur carrière.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
 PREMIER CHAPITRE	
PROBLÉMATIQUE.....	9
1. PROBLÈME GÉNÉRAL ET CONTEXTE DE RECHERCHE	9
2. LA RECENSION DES ÉCRITS ET POSITION DU PROBLÈME	10
2.1 Situation de la précarité d'emploi en enseignement.....	10
2.2 Facteurs qui influencent le décrochage enseignant	14
3. LA QUESTION DE RECHERCHE	17
 DEUXIÈME CHAPITRE	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	19
1. L'INSERTION PROFESSIONNELLE	19
1.1 Définition de l'insertion professionnelle	20
2. LA DÉMOTIVATION PROFESSIONNELLE	23
3. LA PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELLE	23
3.1 Définition de la persévérance.....	23
3.2 Attitudes, valeurs et savoir-être qui permettent de persévérer.....	24
4. LA RÉSILIENCE PROFESIONNELLE	25
4.1 Définition de la résilience	25
4.2 Les types de résilience.....	27
4.3 Attributs d'une personne résiliente	28
4.4 Les facteurs de risque et de protection	29
5. QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	31
 TROISIÈME CHAPITRE	
LA MÉTHODOLOGIE.....	32
1. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE.....	32
2. TYPE DE RECHERCHE ET JUSTIFICATION	33
3. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON.....	36

4. MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES	35
5. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES PRÉVUES	38
6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES PERTINENTES	39

QUATRIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	41
--	-----------

1. L'INSERTION PROFESSIONNELLE	41
2. LA PERSÉVÉRANCE ET LA DÉMOTIVATION PROFESSIONNELLES	46
3. LA RÉSILIENCE PROFESSIONNELLE	50
3.1 Les défis	50
3.2 Les facteurs qui permettent le développement de la résilience	53
3.3 Différents conseils pour nos enseignants novices	56

CONCLUSION	59
-------------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE	63
----------------------------	-----------

ANNEXE A

LETRE DE PRÉSENTATION AUX ENSEIGNANTS	69
--	-----------

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX ENSEIGNANTS	71
---	-----------

ANNEXE C

CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE	75
---	-----------

INTRODUCTION

Depuis le début de notre carrière en 2006 dans le domaine de l'enseignement, plusieurs défis se sont présentés à nous. Malgré nos craintes au commencement, nous nous sommes lancés dans la gueule du loup sans savoir ce qui nous attendait. N'ayant pas eu la chance d'avoir des stages lors de notre formation initiale en histoire au niveau du baccalauréat et de la maîtrise, nos débuts auraient pu être catastrophiques. Mais ce ne fut pas le cas. Nous sommes tombés en amour avec cette profession et avec les adolescents. Nous nous dirigeons vers l'enseignement postsecondaire ou la recherche, mais le contact avec les élèves nous a fait changer d'idée. Nous avons réalisé que nous avons une certaine facilité à créer des liens et constaté l'impact que nous pouvions avoir sur eux. Finissant notre contrat de recherche pour la chaire d'étude Hector-Fabre de l'UQAM, notre choix d'avenir devint plus clair. Par contre, en 2006, il n'existait pas de formation adaptée pour les personnes comme nous ayant un parcours atypique. La création de la maîtrise qualifiante fut donc une réelle opportunité pour demeurer dans ce milieu stimulant. Depuis maintenant douze ans, nous travaillons pour une commission scolaire sur la couronne nord de Montréal. Nous avons enseigné dans la majorité des disciplines des sciences humaines et en adaptation scolaire.

Le fait de pouvoir poursuivre une formation afin d'obtenir un brevet d'enseignement nous stimule énormément et nous pousse à persévérer malgré les nombreuses difficultés qui côtoient notre quotidien comme enseignant précaire. Étant sur la liste de priorité en univers social de notre commission scolaire, ce qui nous permet de nous présenter à la séance d'affectation pour l'ensemble du personnel enseignant à statut précaire afin d'obtenir un poste si disponible, l'avenir nous prédit que nous vivrons dans l'insécurité que pour quelques années encore. Pas parce que les conditions ont changé, mais plutôt par le fait que nous progressons sur cette liste. Une progression qui aura durée près d'une quinzaine d'années.

Dans notre quotidien, nous côtoyons de nombreux collègues dans la même situation que nous. Par contre, nous ne sentons pas la même énergie chez eux. Plusieurs de nos confrères pensent à quitter ou ont quitté pour d'autres carrières par le stress causé par l'insécurité de la précarité. C'est ce contexte de travail qui a influencé notre choix au départ pour notre essai, soit le thème des enseignants-décrocheurs en début de carrière. Mais constatant que différentes mesures ont été mise sur pied et que la recherche a beaucoup étudié cette problématique, nous nous sommes tourné vers notre propre situation professionnelle, soit les enseignants qui persévèrent ne cadrant plus avec les mesures d'insertion professionnelle qui ne visent que les enseignants novices.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre porte sur la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants à statut précaire ayant plus de cinq années d'expérience. Dans un premier temps, nous présenterons le problème général de recherche et son contexte. Cette partie s'intéresse aux motivations qui ont influencé le choix de cette présente étude. Dans un deuxième temps, nous ferons une recension des écrits sur la question de la précarisation des emplois dans le domaine de l'enseignement, ainsi que sur les différents facteurs qui influencent le décrochage d'enseignants. Finalement, nous conclurons ce chapitre avec notre question générale de recherche.

1. PROBLÈME GÉNÉRAL ET CONTEXTE DE RECHERCHE

L'insertion professionnelle est toujours difficile pour l'ensemble des enseignants novices, mais des mesures ont été adoptées afin de les aider en début de carrière au sein de notre commission scolaire. Après les cinq premières années, ces dispositifs disparaissent et l'enseignant qui n'a toujours pas obtenu un statut de permanence erre dans l'insécurité en attendant son tour. Ce milieu a influencé notre choix quant à notre sujet. Cette attente peut être due soit à la discipline choisie d'enseignement ou par des éléments externes comme une baisse de la clientèle de niveau secondaire. Dans la région des Basses-Laurentides, cette problématique qui perdure depuis maintenant 7 ans est sur le point de se terminer. En effet, il y aura une arrivée plus qu'appréciable de nouvelles cohortes d'élèves de niveau primaire selon les projections de Nicole Lebel, l'analyste en dotation à la commission scolaire, qui nous l'affirma lors des affectations de postes d'enseignants à statut précaire le 15 août 2018. Malgré le fait que la majorité des postes offerts ne soient que des fractions de tâches, ceci représente tout de même un

rayon de soleil pour les enseignants non réguliers, mais les coupes budgétaires nous prédisent tout de même certains nuages sombres pour les années à venir.

En plus du milieu dans lequel nous exerçons nos fonctions d'enseignant, l'actualité a également joué un rôle important dans le choix de ce thème de recherche. Plusieurs articles de quotidiens font état du décrochage scolaire chez les élèves du secondaire et des enseignants novices au Québec. Par contre, très peu font état de la persévérance des enseignants expérimentés à statut précaire et des défis qui les attendent avant de vivre une certaine stabilité d'emploi. C'est-à-dire de ceux qui persévèrent au-delà des cinq années dites de survie. En réfléchissant à notre environnement et aux collègues que nous avons côtoyés depuis le début de notre carrière, nous nous rendons compte que plusieurs, malgré un talent certain, ont quitté la profession pour diverses raisons.

2. LA RECENSION DES ÉCRITS ET POSITION DU PROBLÈME

2.1 Situation de la précarité d'emploi en enseignement

En ces temps d'austérité budgétaire, la précarisation des emplois est une réalité que vivent plusieurs travailleurs. Par la transformation de l'économie occidentale et d'une plus grande ouverture des marchés au libre-échange, le nouveau modèle économique des pays industrialisés est caractérisé par la précarité professionnelle, la tertiarisation des emplois, le travail autonome et les emplois atypiques (Fournier, Bourassa, Gauthier, 2013 ; Gingras, et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera et Martineau, 2009). Le domaine de l'enseignement n'y échappe donc pas. Les chercheurs Mukamurera, Portelance et Martineau (2014) affirment à l'aide des données compilées par le gouvernement du Québec en 2011, que c'est près de 43 % du personnel enseignant des commissions scolaires qui ont le statut de précaire dans la belle province. Donc, une augmentation de 15 % au cours des vingt dernières années, car en

1988 ce n'était que 28 % du personnel enseignant qui vivait cette insécurité professionnelle (Mukamurera et Martineau, 2009).

De plus, Mukamurera et Martineau affirment en citant Martel que la précarité d'emploi « s'est imposée comme une voie d'entrée dans l'enseignement puisque seulement 6 % des finissants de 2002 à 2007 embauchés dans les commissions scolaires accèdent au statut régulier au cours de l'année scolaire suivant l'obtention du brevet d'enseignement » (*Idid.*, p.54). Les deux auteurs associent également la précarité d'emploi à la précarité du travail grâce aux travaux de Paugam : « c'est-à-dire aux mauvaises conditions de travail, au travail sans intérêt, mal rétribué et peu valorisant » (*Ibid.*, 2009, p.55).

Pour Mukamurera (1998, p.308-309), ce concept de la précarité est ainsi représenté par des « emplois sans contrat ou avec contrat à durée limitée dans le temps et donc non renouvelable tacitement. C'est donc ici toutes les situations de travail à la suppléance occasionnelle, à taux horaire, à contrat à la leçon et à temps partiel. » Ces différentes conditions dans lesquelles sont soumis les enseignants novices, et également les enseignants précaires expérimentés, les confinent « dans une pratique de survie pour plusieurs années » (Mukamurera, 2014, p.26). Dans une étude faite auprès d'enseignants permanents et précaires sur les aspects critiques de leur expérience de carrière, Mukamurera et Balleux (2013), ajoutent que ces enseignants reconnaissent que la précarité d'emploi est associée à « l'insécurité, l'instabilité, l'adaptation continuelle à la nouveauté, la complexité et la lourdeur des tâches, la difficulté de conciliation travail-famille et la pression pour se dépasser comme enseignants » (p.62) et qu'elle est négative pour l'évolution de leur carrière. D'ailleurs, Mukamurera et Martineau (2009, p.56) soulignent, en se référant à l'enquête faite par Mukamurera en 2005 auprès de 251 enseignants à statut précaire que chez les enseignants ayant en moyenne 7,5 années d'expérience, près de 32 % d'entre eux ont des tâches qui ne correspondent pas à leur formation et que 27 % ont plus de 60 % de leur tâche enseignante hors de leur formation. De telles données amènent ainsi la chercheuse Mukamurera (2014, p.17) à affirmer que là : « [...] où la précarité est persistante, la persévérance professionnelle

des enseignants représente sans doute un enjeu majeur des systèmes éducatifs et une condition de la réussite des élèves. » Gingras (2006) mentionne également que cette précarité nuit à l'insertion des nouveaux enseignants par l'instabilité pédagogique qu'elle engendre. Ce qui influencerait leur travail en tant qu'enseignant, leur développement professionnel en étant toujours dans un cycle éternel de recommencement et par le fait même toucherait à la qualité de leur enseignement.

De plus, les enseignants novices et les enseignants expérimentés à statut précaire vivent cette insécurité professionnelle au quotidien et, pour certains, ils erreront dans un tel environnement pendant près d'une décennie avant d'obtenir une certaine stabilité d'emploi. D'ailleurs, plusieurs décrocheront devant de telles perspectives d'avenir. En guise d'illustration, les résultats de l'étude faite par Mukamurera (2008, p.555) démontrent que c'est près de 51 % de ces enseignants à statut précaire qui penseront à quitter la profession. Nous pouvons ainsi penser qu'une des conséquences de la précarisation des emplois en enseignement est le décrochage enseignant.

Ce phénomène des enseignants-décrocheurs démontre un certain malaise dans la profession enseignante puisque ce sont les nouveaux enseignants (enseignants novices), à statut précaire qui décrochent en majorité au cours des cinq premières années de leur carrière, entre 15 % à 50 % dans l'ensemble des pays occidentaux selon Mukamurera (2014, p.28). Le Québec n'est pas en reste, car Mukamurera (2008, p.555 ; dans Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013), évalue à l'aide des travaux de Kirsch (2006) qu'il y avait près de 15 % de décrocheurs en 2006 dans la société distincte. Dans leur recension des écrits sur le sujet du décrochage enseignant, Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) constatent que le manque de soutien, d'encadrement, les difficultés liées à la tâche (type de classes, planification) et à la personne enseignante (profil psychologique) sont à la base de ce malaise. Les solutions ont été élaborées et suggérées par de nombreux chercheurs (Bourassa et Gauthier, 2013 ; Fournier, Gauvreau, 2008 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2009 ; Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014) comme une diminution de la tâche enseignante et le mentorat pour les nouveaux enseignants. Toutefois, l'application de certaines de ces recommandations ne vise que

l'insertion professionnelle et non à contrer la précarisation des emplois dans le domaine de l'enseignement.

Il appert que l'ensemble de ces études porte sur les enseignants novices et ceux n'ayant pas plus de cinq années d'expérience. Une fois que les enseignants acquièrent de l'expérience, ces différentes politiques ne sont plus appliquées. Ces mesures ne sont plus nécessaires pour les soutenir, mais les tâches dans des classes multiniveaux, multidisciplinaires, les classes difficiles ou les portions de tâches seront leur réalité pour plusieurs années encore. Ainsi, la problématique de la précarité professionnelle demeure entière pour les enseignants à statut précaire ayant plus de cinq années d'expérience qui tentent de se faire une place dans un tel univers dominé par l'insécurité et l'inconnu. Et c'est principalement « à travers l'instabilité de l'emploi et du contexte pédagogique ainsi qu'à travers les conditions de travail difficiles [...] que la précarité affecte l'insertion pédagogique » (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013, p.218). De sorte que, cette instabilité ajoutée aux conditions d'enseignement difficile, « ralentit et même retarde la consolidation du métier » (*Idem*).

En revanche, on remarque qu'il y a d'autres enseignants précaires qui s'entêtent à poursuivre dans cet univers insécurisant, mais qu'il y a peu d'études qui se penchent sur eux. Plusieurs chercheurs (Bois, 2012 ; Bélair et Lebel, 2007 ; Lebel, Bélair et Descôteaux, 2007, Leroux, 2009 ; Martineau, 2006 ; Zacharyas et Brunet, 2011 ; Vallerand, 2008) se sont intéressés aux problématiques de la persévérance et de la résilience, mais ils ne ciblent encore une fois que les enseignants novices. Ces enseignants expérimentés de statut précaire ne sont donc pas prioritaires pour ces différentes études. Malgré les années qui passent, ces pédagogues ayant plus de cinq années d'expérience, ces « éternels nouveaux » enseignants auront toujours des tâches difficiles et ingrates à combler, mais ils continueront dans cet univers insécurisant de la précarité professionnelle.

2.2 Facteurs qui influencent le décrochage enseignant

Dans cette partie, nous présentons ce qui ressort des différentes recherches sur les différents facteurs qui peuvent influencer le décrochage enseignant et une insertion professionnelle difficile, mais qui brossera par le fait même les difficultés rencontrées par les enseignants précaires expérimentés.

2.2.1 Facteurs liés à la tâche enseignante

Pour expliquer le décrochage enseignant, les chercheurs ciblent les facteurs liés à la tâche enseignante comme étant les plus mentionnés par ceux qui quittent la profession (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Karsenti et Collin, 2009 ; Mukamurera, Portelance, Martineau, 2014 ; Mukamurera et Martineau, 2009). Par ses différentes entrevues menées auprès d'universitaires étudiant la problématique du décrochage chez les enseignants, la chercheuse Louise Gauvreau (2008, s.p.) arrive à la conclusion que la précarité d'emploi jumelée à la formation initiale ne valorisent pas les nouveaux professeurs qui sont confrontés à de trop nombreux défis en début de carrière. Elle juge également inadéquate la formation universitaire des maîtres depuis l'implantation du renouveau pédagogique, car les enseignants sont mal outillés pour accueillir les élèves ayant des troubles de comportement et d'apprentissage qui sont intégrés en plus grand nombre dans les classes régulières. Ce qui en conséquence crée une démotivation et une dévalorisation professionnelle. Comme le mentionne Louise Gaudreau dans l'une des entrevues (*Idem*) : « Les attentes à l'égard des jeunes enseignants sont énormes. On voudrait qu'ils soient des psychologues et des travailleurs sociaux, alors qu'ils ont été formés pour enseigner. »

Finalement, en plus de ces attentes souvent démesurées pour un jeune enseignant et d'une formation initiale jugée inadéquate (*Idem*), la gestion de classe rendue plus difficile par l'intégration d'élèves en difficultés, les disciplines enseignées n'ayant aucun lien avec la formation de l'enseignant, les conditions de travail insatisfaisantes par les tâches à multiniveaux et le manque de temps de préparation sont des éléments

qui démotivent plusieurs enseignants en début de carrière (Gingras et Mukamurera, 2008). Il appert que ces conditions de travail déplorables peuvent affecter l'estime que certains enseignants ont d'eux-mêmes, leur sentiment de compétence et ainsi les décourager dans la poursuite de leur carrière pour certain (Mukamurera et Balleux, 2013).

2.2.2 Facteurs liés à la personne enseignante

Les facteurs liés à la personne enseignante sont en rapport avec les caractéristiques émotionnelles et psychologiques tels que l'incapacité à décrocher du travail, la sur-responsabilisation envers les élèves, le perfectionnisme, la difficulté d'assumer un rôle d'autorité et la capacité à accepter le rejet de la part de certains élèves qui sont liés au trait de caractère des enseignants. Tous ces éléments causent une augmentation du stress, de l'anxiété et de l'insatisfaction professionnelle (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). À cela, s'ajoutent les facteurs sociodémographiques (disparité économique entre les différentes régions administratives du Québec et l'âge des enseignants) et professionnels (l'expérience acquise) pour aider à expliquer ce phénomène. Il serait donc intéressant d'étudier ces facteurs propres à la personne enseignante afin de découvrir les stratégies et/ou faire ressortir les qualités indispensables pour persévérer et réussir dans le long processus d'insertion professionnelle.

2.2.3 Facteurs liés à l'environnement social

En ce qui a trait à l'environnement social, ce sont les facteurs en lien avec l'insertion organisationnelle qui peuvent créer la démotivation. En effet, l'intégration dans le milieu scolaire et l'équipe-école s'avèrent difficile pour l'ensemble des enseignants à statut précaire puisqu'ils doivent changer d'environnement de travail et vivre un éternel recommencement à chaque nouvelle année scolaire et cette mobilité à de grandes répercussions sur leur développement professionnel, surtout chez les novices (Mukamurera, Portelance, Martineau, 2014). Il est ainsi important que lors de leur début

dans la profession, les nouveaux enseignants soient appuyés par leurs collègues afin de se sentir acceptés par le milieu, mais ce n'est pas toujours le cas pour plusieurs d'entre-eux de par le statut d'enseignants précaires (Gingras et Mukamurera, 2008). De plus, le soutien de la direction s'avère nécessaire. Par exemple, la mise en place des mesures d'accompagnement, comme le mentorat, peut influencer la motivation et la persévérance professionnelle (Mukamurera et Martineau, 2012). Comme nous l'avons mentionné auparavant, ces mesures sont implantées pour soutenir les nouveaux enseignants, ainsi on peut penser que les enseignants précaires expérimentés sont laissés à eux-mêmes dans cet univers de précarité professionnel en tenant pour acquis que leur expérience est désormais suffisante.

Nous pouvons ainsi constater que ces trois facteurs démontrent que le décrochage enseignant est « le symptôme d'un dysfonctionnement professionnel » (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Mais qu'en est-il de ceux qui persévèrent ? Les études ne portent pas encore une fois une attention particulière sur ceux qui malgré l'ensemble des facteurs qui pourraient les amener à quitter l'enseignement, demeurent en poste et continuent à se battre contre un environnement insécurisant.

Il ressort de notre recension des écrits sur la précarité dans le domaine de l'enseignement que les recherches ciblent principalement les enseignants novices et les enseignants précaires ayant cinq années et moins d'expérience et des mesures à adopter afin de les garder dans la profession. Plusieurs études (Fournier, Bourassa et Gauthier, 2013 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Karsenti et Collin, 2009) font état de la difficulté pour les enseignants novices à réussir une belle intégration dans la profession, car la précarité d'emploi est leur quotidien en début de carrière et pour de nombreuses années.

Par contre, lors de nos lectures, nous n'avons pas découvert d'études qui portaient sur des témoignages d'enseignants qui vivaient l'insécurité de la précarité d'emploi au-delà des cinq années dites de survie. Comme cela est notre cas, douze années de service, nous sommes passés au travers de bien des défis et des remises en question depuis nos débuts. Il serait donc intéressant de comprendre les mobiles qui

poussent ces enseignants à persévérer dans la profession, quelles que soient les conditions difficiles de travail. Le partage de l'expérience de ces enseignants expérimentés à statut précaire serait bénéfique pour tous ceux qui débutent dans la profession et permettrait de présenter un portrait juste de la situation et de ce qui pourrait les attendre avant l'obtention d'un statut d'enseignant régulier.

3. LA QUESTION DE RECHERCHE

Comme nous venons de le constater, la question des enseignants décrocheurs est un sujet prisé pour les chercheurs du domaine de l'éducation. Plusieurs études mentionnées auparavant dans ce chapitre font état de la difficulté pour les enseignants novices à réussir une belle intégration dans la profession, car la précarité d'emploi est leur quotidien en début de carrière, ce qui pousse certains à décrocher. Cependant, nous venons de voir qu'il n'y a pas d'études qui portent sur l'expérience professionnelle d'enseignants qui vivent l'insécurité de la précarité d'emploi au-delà des cinq années de survie. Qu'est-ce qui fait que ces enseignants persèverent là où les autres décrochent ? Est-ce dû seulement aux traits de personnalité de l'enseignant ? Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) signalent que les facteurs liés à la personne enseignante ont été très peu étudiés par la grande difficulté à retrouver ceux qui ont quitté la profession. Mais qu'en est-il de ceux qui continuent malgré le peu de soutien et d'ouverture de postes à foncer tête baissée contre les vents et les marées de la précarité ? C'est cet angle que nous aimerions étudier afin de mettre en valeur l'importance de connaître les mobiles qui les poussent à persévérer. L'élaboration d'un guide servira à la rétention des enseignants débutants dans la profession avec les témoignages des enseignants précaires expérimentés.

Notre question générale s'énonce comme suit : qu'est-ce qui fait que les enseignants précaires expérimentés ayant plus de cinq années d'expérience s'accrochent

et persévèrent dans cet univers dominé par la précarité d'emploi et l'éternel recommencement à chacune des rentrées scolaires?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Lors de la recension des écrits sur le thème de l'insertion professionnelle des enseignants précaires expérimentés dans le domaine de l'enseignement, il nous est apparu évident que les concepts de l'insertion, de la démotivation, de la persévérance et de la résilience professionnelle étaient tous intimement liés à la situation des enseignants précaires. En plus d'aborder ces différents aspects, nous expliquerons également les facteurs de risque et de protection chez les enseignants persévérants pour conclure avec notre question spécifique de recherche par la suite.

1. L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Comme nous venons de le voir dans le précédent chapitre, la précarisation des emplois dans l'enseignement affecte non seulement l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, mais également celle des enseignants qui demeurent à statut précaire pendant de nombreuses années. Gingras et Mukamurera (2012) soulignent qu'une bonne insertion professionnelle est cruciale en début de carrière, car les premières années sont celles dites de survie. En effet, pour le nouvel enseignant, elles correspondent à la période d'apprentissage « sur le tas » des rouages du métier et de la nécessité de se faire accepter par son milieu. Nous pourrions poursuivre le raisonnement pour les enseignants expérimentés à statut précaire qui doivent se recycler à chaque année et qui vivent un éternel recommencement dans de nouvelles écoles avec des tâches d'enseignement souvent différentes et fractionnées.

1.1 Définition de l'insertion professionnelle

Avec la transformation de l'économie mondiale et du marché du travail dans le monde occidental, il est difficile d'établir une définition qui illustre la réalité des travailleurs d'aujourd'hui. Dans le cadre de cette étude, nous utiliserons celle de Weva (1999) qui définit l'insertion professionnelle comme suit : un processus qui débute « dès la sélection des nouveaux enseignants et se termine lorsque ceux-ci ont réalisé l'adaptation nécessaire afin de fonctionner pleinement et efficacement au sein du système scolaire » (p. 194).

Selon Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013, p.15), l'insertion professionnelle couvre cinq dimensions interdépendantes et complémentaires. En effet, nous croyons qu'elles peuvent s'appliquer également à nos enseignants expérimentés, car malgré leur expérience dans le système scolaire, ils vivent toujours de l'insécurité. La première dimension est celle qui correspond à l'intégration en emploi, aux conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés. C'est en quelque sorte la dimension économique qui renvoie au délai d'attente, au statut occupé, à la durée, à la stabilité et au salaire de l'emploi. Pour ces chercheurs, c'est la porte d'entrée dans le milieu de l'éducation. Toutefois, cette dimension est vécue différemment pour les enseignants précaires expérimentés puisqu'en raison de la précarité d'emplois, ces enseignants doivent parfois refaire la demande d'emploi, car selon les périodes de baisses de clientèle, de compressions budgétaires, de types de listes de priorité et de champ de compétence les enseignants peuvent revivre cette étape à plusieurs reprises au cours de leur carrière et dépasser les 5 années dites de survie. Telle est notre situation après plus de douze années de service, malgré que nous soyons sur la liste de priorité en univers social. À chaque rentrée scolaire, l'incertitude et la crainte de ne pas obtenir de poste demeurent notre réalité.

La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions de la tâche qu'obtiennent ces enseignants novices. C'est-à-dire la nature, les composantes, l'organisation, le lien entre la tâche et le champ de formation et finalement, la stabilité

de celle-ci et du milieu. Cette dimension intéresse notre recherche puisque nos enseignants précaires expérimentés voient d'année en année leur tâche d'enseignement changer, être fractionnée ou être hors de leur champ de formation.

La troisième, qui est la socialisation organisationnelle, est reliée à l'intégration de l'enseignant à son milieu de travail, l'adaptation au système organisationnel existant et à l'acquisition des connaissances sociales et procédurales de son milieu et de l'acceptation par ses pairs. C'est un aspect difficile pour les enseignants précaires expérimentés qui doivent changer souvent d'établissement scolaire, mais avec les années ces difficultés peuvent être amoindries. La connaissance du milieu est relative aux années d'expérience et aux postes obtenus dans les différentes écoles d'une commission scolaire. Mais cet aspect est différent pour chacun de ces enseignants, car certains peuvent changer souvent de milieu tandis que d'autres moins. Les différents champs d'enseignement ne présentent pas également tous la même réalité concernant le placement enseignant. Par exemple, en adaptation scolaire les postes sont plus accessibles, tandis que pour l'univers social c'est plus difficile.

La dimension suivante fait appel à la « professionnalité » chez les enseignants novices, c'est-à-dire au développement du savoir-être en classe et au fait de se sentir compétent dans l'exercice de ses fonctions. Une dimension difficile pour nos enseignants qui doivent souvent occuper des postes qui ne sont pas en lien avec leur formation. Ce qui peut entraîner certaines difficultés dans le développement de la confiance en soi lorsque l'enseignant doit, du même coup, prendre en charge des classes souvent difficiles de par leur statut d'enseignant précaire et d'enseigner une matière qui n'est pas dans son champ de compétence. Il est alors difficile pour eux de développer leur « professionnalité » dans de tels contextes. Cependant, le développement professionnel est « un long processus qui s'amorce en amont de la formation initiale et se poursuit en début de carrière et tout au long de celle-ci » (Mukamurera, 2014, p.20) ce qui n'empêche donc pas ces enseignants de se développer.

La dernière dimension est en lien avec l'insertion personnelle et psychologique que vivent ces enseignants dans ce tourbillon émotionnel que peut être une insertion professionnelle se déroulant pendant près ou plus d'une décennie pour certains. Leur capacité à gérer le stress, leur désillusion au contact de la profession, les craintes diverses, le choc avec la réalité sur le terrain sont des obstacles à leur insertion professionnelle. Certains réussiront à les surmonter, tandis que d'autres baisseront les bras. Cette dimension sera présente tout au long de la carrière des enseignants.

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MESS), constatant ces nouveaux défis quant à l'insertion professionnelle, a traité de cette problématique à l'aide de sa publication *Vie pédagogique* (2003) avec un dossier spécial abordant les questions du mentorat, de l'adoption d'une politique nationale sur l'intégration professionnelle et de l'accueil des nouveaux enseignants. L'approche est plutôt descriptive sur ce que vivent les recrues de l'enseignement et le numéro spécial tente d'établir certaines corrélations entre leurs difficultés et le milieu du travail. Gingras (2003) ira beaucoup plus loin avec son mémoire sur l'intégration des enseignants dans un contexte de précarité, parce qu'elle juge important de s'y attarder, car « la précarité vient alourdir et ralentir le processus d'insertion même, elle a des effets sur le travail, le développement professionnel et la qualité de l'enseignement » (p.3). Argument que reprendra Uwamariya (2004) dans son mémoire portant sur la représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel. Elle juge que les enseignants à statut précaire perçoivent le développement professionnel comme étant un processus pour affiner leurs compétences d'enseignant et d'apprentissage continu, mais que cela est freiné par la précarité d'emploi et souvent par le manque de soutien en milieu de travail.

En somme, comme il n'existe toujours pas de politique nationale d'insertion professionnelle en éducation au Québec, malgré le fait que ce soit le cas en Ontario (Ndoreraho et Martineau, 2006), des programmes locaux sont élaborés sous l'initiative de commissions scolaires. Martineau et Mukamurera (2012) déplorent le fait que certaines tardent toujours « à se doter de programmes systématiquement d'accueil et de

soutien des débutants » (p.47). Dans les commissions scolaires qui disposent des programmes de soutien à l'insertion professionnelle, on remarque que le soutien est réservé aux enseignants novices principalement, ce qui rend difficile aux enseignants précaires expérimentés de développer leur « professionnalité » dans un tel contexte.

2. LA DÉMOTIVATION PROFESSIONNELLE

Le vécu de l'insertion professionnelle vient en quelque sorte influencer la motivation ou la démotivation du nouvel enseignant ou de l'enseignant expérimenté à statut précaire. Si l'insertion professionnelle s'est bien déroulée dans son milieu de travail par un encadrement et un soutien adéquat cela lui permettra de développer ses compétences professionnelles et d'améliorer sa pratique enseignante (Mukamurera et Martineau, 2012) et sa confiance en lui-même (Mukamutara 2012). Par contre, sans un tel encadrement, plusieurs pourraient vivre le découragement ou la démotivation professionnelle causés par l'apparition de stress, l'absence de confiance en soi ou le sentiment d'incompétence pédagogique et quitter la profession. Selon Rojo (2009), les éléments qui causent le plus de stress chez les enseignants sont la distorsion entre la formation initiale et la réalité ; les relations déficientes entre collègues ; et le bruit et les turbulences en classe. Toutefois, il faut mentionner que certains enseignants parviennent sans encadrement à surmonter les difficultés rencontrées et à persévérer (Vallerand, 2008). C'est le cas de certains enseignants précaires expérimentés.

3. LA PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELLE

3.1 Définition de la persévérance

Les enseignants persévérants continueront, malgré les contraintes du milieu professionnel, à suivre le chemin sinueux menant à la stabilité professionnelle par l'obtention du statut d'enseignant permanent. La persévérance est ainsi le fait de maintenir « son choix de carrière et de persister ou de poursuivre de manière stable et à

long terme dans la profession choisie » (Mukamurera, 2014, p.30). Selon Csikszentmihalyi (1990, dans Bélair et Lebel, 2007, p.34), la volonté dont fait preuve une personne est tributaire « d'un ensemble d'attitudes, de valeurs et de savoir-être, qui mis ensemble [...] font que cette personne persévère. » Willoughby et al. (2003, dans Lebel, Bélair et Descôteaux, 2007, p.137) ajoutent que c'est cette obstination « ou cette orientation du comportement » qui permet d'atteindre un but. Dans l'ensemble, ce sont les enseignants qui développent un profond attachement à leur travail, une satisfaction personnelle par les relations avec les élèves, les parents et les collègues qui manifestent davantage de persévérance (Beaumier, 1998 ; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005 ; Lebel, Bélair et Descôteaux, 2007).

3.2 Attitudes, valeurs et savoir-être qui permettent de persévérer

Lebel, Bélair et Descôteaux (2007), par une étude faite sur les enseignants franco-ontariens et québécois sur ce qui les poussent à persévérer, soulignent que chez les enseignants novices à l'ouest de la rivière des Outaouais, la relation avec les élèves est l'élément qui les motive à continuer dans le cadre de leur travail. Par contre, chez les enseignants de la belle province ayant entre 15 à 20 ans d'expérience, le fait de persister dans la profession est intimement lié aux éléments du plaisir d'enseigner, de la confiance en soi et par celui d'aimer son travail. Il ressort de cette étude que c'est principalement la confiance en soi qui est le « facteur déterminant dans les représentations de la persévérance chez les personnes rencontrées » (*Ibid.*, p.145). Toujours selon ces auteurs, c'est le savoir-être plutôt que le savoir-faire qui permet à la persévérance de s'exprimer chez les enseignants.

Pour que l'enseignant puisse être en mesure de persévérer, Bélair et Lebel (2007) mentionnent que trois éléments essentiels doivent être présents : le sentiment d'auto-efficacité, le plaisir dans le cadre du travail et la résilience. Nous aborderons le troisième point plus en profondeur dans la partie suivante de ce chapitre, car nous jugeons qu'il est l'élément central des trois. Dans un premier temps, l'auto-efficacité est

la capacité de l'enseignant à gérer des situations données en organisant et exécutant des actions qu'il a lui-même déterminées. Cet engagement à poursuivre dans la voie qu'il a choisie démontrera sa persistance à appliquer ses propres choix et décisions. Ce qui en résultera à renforcer sa confiance en lui par cette liberté d'action. Deuxièmement, le plaisir dans le cadre du travail est «intimement lié aux notions de contrôle, d'autodétermination et de persistance » (*Ibid.*, p.36). Les auteurs ciblent l'expérience optimale dans la pratique enseignante qui consiste «à être complètement absorbé par son travail, uniquement pour le plaisir de le faire » (*Ibid.*, p.37). Lorsqu'un enseignant pour plusieurs raisons est heureux dans le cadre de son travail par sa relation avec les élèves, les collègues, les parents et qu'il se sente compétent, cela engendre la persévérance chez lui et lui permet de faire face aux contextes difficiles.

La recherche sur la question de la persévérance se dirige maintenant vers les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Ces dispositifs ciblent ainsi à augmenter la persévérance des novices en éducation (Boies, 2012 ; Mukamutara, 2012 ; Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014). Avec un encadrement adéquat des nouveaux enseignants, par le développement professionnel, la persévérance serait développée chez eux et contrerait dans une certaine mesure le désir de quelques-uns de réorienter leur carrière. Selon nous, il serait donc nécessaire de partager l'expérience des enseignants précaires expérimentés à travers un guide. Ce qui permettrait de les préparer à ce qui les attend dans un futur rapproché et lointain avant d'obtenir le statut d'enseignant régulier.

4. LA RÉSILIENCE PROFESIONNELLE

4.1 Définition de la résilience

Ce concept est intimement lié au précédent, car l'un ne va pas sans l'autre. Comme le soulignent Lebel, Bélair et Descôteaux (2007, p.138) : « [...] les personnes qui persévèrent ont plus de chances d'être résilientes, alors que celles dites résilientes se caractérisent par leur persévérance. » Afin de réussir à perdurer dans un tel cadre de

travail, ces personnes n'orienteraient donc pas «leur énergie vers la maîtrise de l'environnement, mais se caractériseraient plutôt sur la façon de composer avec lui » (*Idem*) et elles auraient la capacité à faire face «à des situations conflictuelles ou adverses » (Cyrulnik, 1999, dans Bélair et Lebel, 2007, p.36) qui se présentent à eux.

Martineau, s'appuyant sur les travaux de Bobeck (2002), Gordon et Coscarelli (1996) et de Masten, Best et Garmenzy (1990), mentionne que cette capacité à poursuivre malgré les contraintes du milieu peut être définie « comme étant l'habileté à s'ajuster à différentes situations et à améliorer sa compétence personnelle dans l'adversité » (2006, p.56). De plus, Leroux (2009, p.36) définit la résilience comme étant «une capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative.» La notion de risque est ici importante, car un environnement aussi stressant peut mener au décrochage enseignant et à l'épuisement professionnel.

Selon nous, Zacharyas et Brunet (2011, p.200) résument bien l'ensemble des caractéristiques de la résilience :

La résilience correspond donc à un aspect de la personnalité, des caractéristiques particulières lui permettant de mieux transiger avec les événements difficiles (Block, 1993), au fait d'avoir «de bons résultats» malgré la menace à l'adaptation et au développement (Masten, 2001), à un processus dynamique comprenant une adaptation positive au sein d'un contexte d'adversité significative (Luthar et Cicchetti, 2000).

Une personne résiliente arrive donc à atteindre et à développer des niveaux de développement inattendus qui ne se manifesteraient pas en l'absence de stress dans un contexte normal (Zacharyas et Brunet, 2011 ; Kaplan, 1999). Cela permettrait ainsi à l'ensemble des enseignants de développer une plus grande confiance en eux-mêmes qui, par le fait même, leur évite les résultats négatifs ou d'atteindre des résultats positifs dans des situations où le pire est envisagé (Zacharyas et Brunet, 2011, p.200 ; Glantz et Sloboda, 1999 ; Kumpler, 1999). En bref, ces enseignants possèdent «des habiletés

d'adaptation supplémentaires, auparavant absentes du répertoire, ce qui signifierait ainsi que le stress favorise la résilience » (Shaefer et Moss, 1992, dans Théorêt, 2005, p.642).

Ainsi, le développement de la résilience est « un processus qui s'inscrit dans le temps dans le contexte des interactions individu-environnement » (Egeland, Carlson et Scroufe, 1993, dans Martineau, 2006, p.56). En faisant face à différentes situations difficiles dans le cadre de son travail, un enseignant résilient utilise les ressources mises à sa disposition (aide de la part des collègues, de la direction, etc.) pour gérer les périodes ou événements stressants ce qui lui permettra de s'adapter et de grandir professionnellement. Dans le contexte actuel de l'enseignement, il « semble devenu nécessaire pour tous les enseignants d'être résilients » afin de persévérer (Bobeck, 2002, cité par Martineau, 2006, p.56).

4.2 Les types de résilience

Selon Manciaux (2001), il y a deux types de résilience : il y a la résilience conjoncturelle qui est en lien avec les souffrances ou stress quotidiens liés aux tâches enseignantes (la correction, la planification, la gestion de classe) ; la résilience structurelle renvoie aux souffrances extrêmes que peuvent vivre les enseignants dans leurs relations avec les directions d'établissements scolaires, les élèves, les parents et leurs collègues. Pour qu'une personne démontre sa résilience dans ces deux types de contexte, Zautra, Hall et Murray (2010, dans Zacharyas et Brunet, 2011, p.201) soulignent qu'elle doit faire face à l'adversité dans différentes situations et être en mesure de récupérer ou de se remettre de cette dite situation. Cette récupération permet ainsi de transformer cette situation stressante en élément positif et formateur. Une adaptation qui permet à la personne résiliente de s'adapter à cette situation souffrante en se donnant « des moyens de se projeter dans l'avenir malgré l'événement » (Pelchat, Lefebvre et Damiani, 2002, dans Zacharyas et Brunet, 2011, p.201). Malgré cette force de caractère et la capacité de préserver le bien-être et la santé face à l'adversité grâce à la résilience (Zautra, Hall et Murray, 2010, dans Zacharyas et Brunet, 2011, p.201), les

personnes résiliences ne sont pas immunisées contre la dépression, surtout avec les années qui passent comme pour les enseignants expérimentés à statut précaire (De Tyche, 2001 ; Hanus, 2001 ; Tisseron, 2008 ; cité par Zacharyas et Brunet, 2011, p.201).

4.3 Attributs d'une personne résiliente

Selon Davison (2006, dans Zacharyas et Brunet, 2011, p.203), la personne dite résiliente présente quelques-uns de ces différents traits :

- a. Accepte le changement ;
- b. Se concentre à atteindre les buts fixés ;
- c. Prends des actions décisives sur une situation incontrôlable ;
- d. Voit les événements difficiles comme des défis, recherche à les contrôler pour entreprendre la transformation en une expérience positive ;
- e. Elle est optimiste (Block, 1993) ;
- f. À un sentiment d'auto-efficacité ;
- g. Se sent compétente ;
- h. À confiance en elle ;
- i. Aime son travail ;
- j. À du plaisir ;
- k. Locus de contrôle interne (« Tendance d'un individu à attribuer une causalité interne (mérite personnel, effort, performance, etc.) aux événements qu'il subit (Antidote9, 2016).

Pour aider à développer la résilience chez l'enseignant, Bobek (2002, dans Martineau, 2006, p.56), ajoute que l'enseignant se doit :

- a. Entretenir des relations signifiantes ;
- b. Éprouver un sentiment de responsabilité personnelle ;
- c. Posséder des habiletés sociales ;

- d. Faire preuve d'habiletés en résolution de problèmes ;
- e. Avoir des attentes et des objectifs ;
- f. Avoir un bon sens de l'humour ;
- g. Éprouver un sentiment d'accomplissement.

De l'avis de Martineau (2006), l'entretien de relations significantes (a) est très important pour développer la résilience et la persévérance chez les enseignants novices. Ces personnes-ressources qui comprennent la situation dans laquelle ils se trouvent et qui les soutiennent aident à développer une appartenance au milieu. Ces personnes peuvent être des membres de la direction qui offre le mentorat ou des collègues. De plus, le sens de l'humour (f) est un attrait qui est mentionné par plusieurs chercheurs (Bobeck, 2002 ; Leroux, 2009 ; Martineau, 2006) comme étant un des plus importants. L'humour permet de dédramatiser et d'explorer diverses voies afin de résoudre les problèmes, d'adoucir les relations avec les collègues et les élèves et ainsi, engendrer une diminution du stress, une augmentation de la créativité et de la confiance en soi (Martineau, 2006, p.57).

4.4 Les facteurs de risque et de protection

Le développement de la résilience est influencé positivement ou négativement par divers facteurs de risque et de protection (Leroux, 2009). Un facteur de risque est ainsi « un événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la probabilité pour une personne de développer des problèmes émotifs ou de comportement » (Fortin et Bigras, 2000, dans Théoret et al., 2003, p.15). Pour Gunby (2002, dans Leroux, 2009, p.41), il existe 3 dimensions à un facteur de risque, soit : la chronicité qui est en lien avec le stress quotidien qui peut être sporadique ou majeur, par exemple des ennuis familiaux ; la proximité, c'est-à-dire le facteur est près ou non de celui qui le subit comme pourrait l'être la négligence parentale envers un enfant ; et finalement, la contrôlabilité du facteur de risque par l'enseignant lui-même, est-il en mesure de contrôler la situation ou non ?

Quant aux facteurs de protection, ils « réfèrent à une condition biologique socioaffective ou socioculturelle qui favorise l'épanouissement d'une personne » (Lemay, 1999, dans Leroux, 2009, p.41). Ces facteurs protègent l'individu des facteurs de risque et présentent 4 types d'effets (Gunby, 2002 ; Leroux, 2009 ; Luthar, 1993) : 1) l'effet protecteur-stabilisateur qui renvoie au maintien de la compétence malgré le risque ; 2) l'effet protecteur-amplificateur qui permet d'améliorer ou de rehausser le degré de la compétence dans l'adversité ; 3) l'effet protecteur réactif qui « favorise un plus haut degré de compétence qu'en son absence, mais qui est tout de même affecté négativement par l'adversité élevée » (Leroux, 2009, p.41) l'effet protecteur général permet pour ceux qui le possèdent de démontrer un niveau de compétence plus élevé à faire face à l'adversité. En somme, « [...] les facteurs de protection sont généralement présents chez l'individu ou dans son environnement, alors que la résilience survient lorsque l'adversité se présente » (McCobbin, 2001, dans Leroux, 2009, p.41).

Une classification de ces facteurs à deux niveaux permet de mieux comprendre l'influence de ceux-ci sur une personne (Leroux, 2009, p.41). En ce qui a trait aux facteurs de risque, nous retrouvons les obstacles de nature individuelle comme le manque de confiance en soi et le sentiment d'incompétence par exemple tandis qu'au niveau de l'environnement, qui renvoie au contexte familial ou professionnel, le manque de soutien, la critique abusive ou la formation inadéquate témoignent de risques que peut vivre un enseignant dans son quotidien. Du côté des facteurs de protection de niveau personnel nous retrouvons la motivation et la confiance en soi et du côté environnemental, le soutien de la famille par des encouragements lors de moments difficiles et au niveau professionnel, le soutien des collègues et de la direction aide à bâtir une confiance chez l'enseignant novice, ce qui peut aussi être vrai pour les enseignants expérimentés de statut précaire.

5. QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

En résumé, nous constatons que la problématique de l'insertion professionnelle ne concerne pas seulement les enseignants novices qui débutent dans le milieu de l'éducation, mais également les enseignants expérimentés de statut précaire qui peuvent attendre près d'une décennie avant d'obtenir une certaine stabilité d'emploi. Cette insertion professionnelle peut être parfois difficile, malgré les mesures prises par les commissions scolaires du Québec, mais qui ne bénéficient toujours pas d'une politique nationale pour uniformiser les solutions sur l'ensemble du territoire québécois. Par contre, pour ceux qui démontreront une plus grande persévérance grâce au développement de la résilience réussiront à naviguer dans ces eaux troubles qui les mèneront vers l'obtention d'un statut d'enseignant permanent.

Notre point de départ pour cette étude est de chercher à comprendre ce qui fait que les enseignants précaires expérimentés persèverent dans cet univers dominé par la précarité d'emploi. Il serait ainsi intéressant de porter notre attention sur ces enseignants. Les études ont démontré les principales raisons pour lesquelles les enseignants novices décrochent, mais nous voudrions comprendre pourquoi ces enseignants précaires expérimentés restent. Notre question de départ se formule donc ainsi : quels facteurs permettent aux enseignants précaires expérimentés de persévérer dans la profession ?

Nous ciblons ainsi deux objectifs : identifier les facteurs qui poussent les enseignants précaires à persévérer là où les autres échouent ; élaborer (ou créer) un guide de « survie » qui aidera les enseignants précaires à être résilients et à persévérer pour réussir leur insertion professionnelle. Cela nous permettra de mettre en lumière ce qui aide à développer la résilience et à démontrer les forces de ces enseignants.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons le choix de la méthodologie de la collecte et de l'analyse des données recueillies. Dans un premier temps, nous justifierons la pertinence de notre choix du type de recherche que nous retenons pour notre étude. Par la suite, nous ferons une description de l'échantillon choisie pour notre recherche, soit les enseignants expérimentés ayant plus de cinq années d'expérience à statut précaire. Troisièmement, nous conclurons par les méthodes de collecte des données et les méthodes d'analyse prévues.

1. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

L'étude porte principalement sur les facteurs liés au développement de la persévérance professionnelle pour tenter de comprendre ce qui poussent nos enseignants à surmonter tous les défis qui se présenteront à eux bien au-delà des cinq années d'insertion professionnelle. Sur le plan scientifique, cet angle nous semble valable, car il a été très peu étudié selon notre recension des écrits et cela nous permettra de dégager de nouvelles connaissances sur les qualités nécessaires permettant le développement de la résilience chez ces enseignants persévérants. Sur le plan social, l'insertion et la rétention des jeunes enseignants passent par la compréhension de ce qui les pousse à persévérer malgré la précarité d'emploi et les conditions de travail difficiles. Cette étude répond à cette préoccupation puisqu'elle vise l'élaboration d'un guide de survie pour les jeunes enseignants à statut précaire.

2. TYPE DE RECHERCHE ET JUSTIFICATION

Cette recherche est de nature qualitative, car elle vise à comprendre ce qui pousse les enseignants vivant la précarité d'emploi et ses conséquences à persévérer malgré les conditions de travail difficiles. Cette étude de nature qualitative s'inscrit donc dans le paradigme naturaliste. En effet, comme l'indique Fortin (2010, p.268), la recherche qualitative :

liée au paradigme naturaliste, met l'accent sur la compréhension et élargie d'un phénomène peu connu. En accordant une place prépondérante à la perspective des participants, la recherche qualitative ouvre la voie à une connaissance intériorisée des dilemmes et des enjeux auxquels les personnes font face. Elle s'intéresse à la complexité d'un phénomène en contexte et à la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience à l'intérieur d'un contexte social donné.

De plus, nous croyons comme Niyubahwe (2014, p.84) qu'il est important que le chercheur soit en mesure d'étudier un phénomène « dans sa globalité en essayant de comprendre et de dégager le sens que les individus lui attribuent. » Ainsi, comme le mentionne Fortin (2010), la forme qualitative de la recherche :

est particulièrement utile pour comprendre les perceptions et les sentiments des personnes. Sa démarche inductive dérive d'une analyse minutieuse de situations individuelles et évolue vers une structure conceptuelle ou des énoncés généraux pour expliquer le phénomène en cause (pp.13-14).

Le but de cette étude descriptive qualitative (*Ibid.*, p.292) est ainsi d'explorer et d'expliquer les différentes relations entre les concepts liés à la persévérance professionnelle. Elle vise « à atteindre une meilleure compréhension et à découvrir le sens donné à des phénomènes particuliers par des personnes qui les vivent » (*Ibid.*, 2010, p.11). De plus, Fortin (2010, p.258) mentionne que :

certaines études, dites « études descriptives qualitatives » ne sont pas associées véritablement à une méthodologie qualitative particulière pour l'exploration ou

la description des phénomènes. Toutefois, elles font appel aux méthodes de collecte des données qualitatives telles que l'entrevue non structurée ou semi-structurée.

Ainsi, il nous est possible de dégager ce qui influence le développement de la persévérance professionnelle chez les enseignants précaires expérimentés qui ne cadrent plus avec les politiques d'insertion professionnelle par leur expérience afin d'en partager les résultats avec les enseignants novices qui profiteront d'une telle expérience à travers un guide de « survie ». Le partage de ces différentes expériences vécues par leurs collègues expérimentés illustre concrètement ce qui pourrait être leur réalité professionnelle s'ils excèdent les années d'insertion professionnelle. Cela pourrait les préparer à faire face à cette situation qui peut être pénible.

Ayant comme point de départ notre propre expérience, cet essai « part du principe que nous ne pouvons réellement connaître un phénomène qu'à partir de nos catégories propres d'analyse, lesquelles dérivent de notre expérience personnelle de la réalité » (Paillé, 2007, pp.146-147). Comme nous l'avons démontré dans le premier chapitre, nous connaissons la précarité professionnelle depuis plus d'une décennie et nous ne cadrons pas avec les définitions des enseignants novices ayant moins de cinq années d'expérience. L'insécurité professionnelle nous la vivons à chaque rentrée scolaire par les nombreux changements de champ d'enseignement, d'école, de niveaux et de clientèle que nous connaissons, pour ne pas dire subissons. Les mesures pour aider les novices ne sont plus nécessaires et appliquées à nous par notre expérience, mais nous persévérons par notre amour de la profession et notre capacité à gérer l'inconnu. Mais est-ce la même chose pour ceux qui vivent dans une telle insécurité professionnelle ? Comme le mentionne Moutaskas (1990 et cité par Paillé, 2007, p.145), il est important que le chercheur ait une expérience intense de la situation qu'il veut étudier avant de se diriger vers l'expérience des autres.

3. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

La population à l'étude dans le cadre de notre recherche est constituée d'enseignants vivant en ce moment ou ayant vécu la précarité professionnelle au-delà des cinq années d'insertion professionnelle. L'échantillon que nous avons utilisé provient donc du personnel enseignant à statut précaire faisant partie des différentes listes de priorité et qui ont cumulé plus de cinq années de service au sein d'une commission scolaire de la couronne nord de Montréal qui est accessible en ligne sur le site de la commission scolaire.

Les enseignants novices et précaires profitent de certaines mesures d'insertion professionnelle, comme le mentorat et le soutien en gestion de classe, tant qu'ils n'ont pas cumulé plus de cinq années de service par l'addition des différents contrats depuis leur arrivée au sein du personnel. Ainsi, les années cumulées représentent la durée en matière de contrats et de pourcentage de tâche d'enseignement et non de temps uniquement passé au sein du corps enseignant. Par exemple, un enseignant ne faisant que de la suppléance pendant deux années ne cumule pas d'ancienneté au sein de son champ d'enseignement et ne se pénalise pas pour les mesures d'insertion. Ces informations nous ont été partagées lorsque nous avons consulté, lors d'un appel téléphonique le 15 mai 2018, le conseiller pédagogique en développement des ressources humaines au sujet des mesures d'insertion professionnelle au sein de la commission scolaire.

Afin de dresser un portrait général de cette situation stressante et pour collecter le plus de données possible pour notre étude, nous avons utilisé l'envoi de questionnaire et nous avons fait des entrevues semi-dirigées. Notre recherche consiste donc à « décrire et à analyser les significations des expériences vécues par des personnes plutôt que de chercher, comme dans les recherches quantitatives, à assurer une représentation de la population par des techniques d'échantillonnage probabiliste » (*Ibid.*, p.243). Donc, dans le cadre de notre recherche, le nombre de participants n'est pas la priorité afin de prouver la validité de nos résultats, mais plutôt de valider nos informations en faisant

des entrevues qui s'ajoutent aux données du questionnaire. Ceci permet une meilleure compréhension du vécu des participants.

4. MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES

La première étape avant la collecte des données a été d'identifier les participants susceptibles de participer à notre étude. Cette étape dite d'échantillonnage consistait à trouver les enseignants précaires expérimentés qui correspondaient à nos critères pour réaliser notre recherche avec l'aide du conseiller pédagogique en développement des ressources humaines de la commission scolaire et par la consultation des listes de priorité selon les différents champs d'enseignement disponible en ligne. L'aide du conseiller pédagogique fut bénéfique, car il nous a permis de comprendre les balises et les problématiques liées aux politiques d'insertion pour la commission scolaire. Voici nos 3 critères de sélection :

- 1) les candidats permettent d'observer le développement de la persévérance professionnelle ;
- 2) ils ont plus de cinq années cumulées d'expérience comme enseignant ;
- 3) ils ne bénéficient plus des politiques d'insertion professionnelle due à leur expérience.

Au sein de nos répondants figurent 17 personnes dont certaines sont des enseignants permanents. Malgré ce fait, ces candidats ont vécu dans un tel environnement d'insécurité. Cependant, ces enseignants devaient répondre au deuxième critère, celui d'avoir vécu l'insécurité professionnelle au-delà des cinq premières années dans la profession que nous avons validée avec les ressources humaines et par le fait que nous connaissions les candidats. À la suite de la réception des 15 questionnaires, 6 entrevues semi-structurées ont été faites : une avec un enseignant précaire, trois avec des permanents, une avec le conseiller pédagogique et une dernière avec un enseignant qui avait bénéficié du programme d'accompagnement en gestion de classe. Le choix de questionner des enseignants maintenant permanents avait pour but d'établir s'il y a une

différence dans la vision de la précarité et de la résilience entre les deux types d'enseignants. De plus, deux enseignants qui ont fait l'entrevue avaient déjà répondu au questionnaire, d'où le total de 17 personnes. Il est à noter que les entrevues avec le conseiller pédagogique et l'enseignante ayant demandé de l'accompagnement avaient pour but d'obtenir plus d'informations sur l'impact des mesures d'insertion professionnelle.

Les deux méthodes de collecte de données nous ont donc permis d'obtenir l'information recherchée. Cette observation a donc été directe, car l'envoi des 97 questionnaires a engendré 15 réponses et les quatre entrevues que nous avons réalisées à la suite de la réception des réponses aux formulaires *Google Forms* nous ont donné l'occasion de nous adresser directement « au sujet pour obtenir l'information recherchée » (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.154). Les participants ont été informés qu'il nous était impossible de les retracer, car l'outil *Google Forms* protège leur confidentialité lors de la réception de leur témoignage. Il nous était donc impossible d'obtenir les renseignements des répondants et d'établir une quelconque provenance des réponses. Les différents graphiques ont été réalisés par ce même logiciel qui les génère automatiquement lors de la consultation du résumé des réponses.

L'utilisation du questionnaire a permis également « aux participants d'exprimer librement leurs croyances et leurs sentiments et de décrire spontanément leurs comportements » (Fortin, 2010, p.31), en plus de sauvegarder leur anonymat. Le formulaire, basé sur notre problématique de la persévérance professionnelle et sur ces différents concepts (l'insertion, la démotivation, la persévérance et la résilience professionnelles), a présenté des questions ouvertes et fermées et a donné la possibilité aux répondants d'avoir des choix multiples ou de partager des réponses librement et personnelles sans perdre leur anonymat (Waltz et *al.*, 2005. Cité par Fortin, 2010, p.432).

Le questionnaire a donc été utile afin d'obtenir plus de réponses de participants qui n'ont pas le temps de participer à une entrevue dans le cadre de leur travail et de

rejoindre plus facilement les enseignants précaires expérimentés parsemés dans l'ensemble de la commission scolaire. Les concepts ont été présentés aux participants au préalable dans l'introduction du questionnaire afin qu'ils saisissent l'enjeu de cette présente étude.

Le choix de porter notre regard que sur les enseignants de notre commission scolaire s'imposait par les moyens dont nous disposions et parce que nous percevons notre travail comme un défrichage permettant une recherche plus vaste portant sur l'ensemble de la population vivant la précarité professionnelle. Bien que nous portions notre regard que sur des enseignants d'une seule commission scolaire, nous croyons que le partage de leur expérience peut servir aux autres enseignants de la province travaillant dans les mêmes conditions.

Finalement, à l'aide des critères constructivistes élaborés par Lincoln et Guba (1985, cité par Fortin, 2010, p.283), nous avons été en mesure d'établir la crédibilité des données par la triangulation des données obtenues par le questionnaire auprès des enseignants ayant vécu la précarité et en sollicitant certains candidats afin de passer une entrevue d'environ 30 minutes. Ces entrevues nous ont permis d'approfondir la compréhension du phénomène à l'étude.

5. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES PRÉVUES

Notre analyse des données repose sur l'analyse de contenu sous forme qualitative. Plusieurs techniques d'analyse ont été mises sur pied au fil du temps (Colaizzi, 1978 ; Giorgi, 1985, 1997 ; VanKaam, 1969 ; Van Manen, 1990), mais comme le mentionne Fortin (2010, p.277) : « Bien qu'elles soient légèrement différentes les unes des autres, elles comportent toutes la même tendance à décrire les phénomènes selon le point de vue des participants. »

Afin d'atteindre notre but de présenter les facteurs qui permettent le développement de la persévérance dans un environnement stressant et insécurisant, nous

avons judicieusement compartimenté le questionnaire de 13 questions. Ainsi, les quatre premières questions portaient sur l'insertion professionnelle, par la suite les quatre suivantes abordaient la démotivation et la persévérance professionnelle, les quatre autres touchaient principalement les facteurs du développement de la résilience et la dernière question, qui était ouverte, demandait un conseil aux répondants pour les futurs enseignants novices. C'est ce regroupement en thème qui nous a permis par l'analyse de contenu l'interprétation des données afin d'en arriver à « clarifier la nature du problème initial » (*Ibid.*, p.545) et de fournir de nouvelles pistes de réflexion quant à la problématique de la précarité professionnelle.

Ainsi, chaque réponse à nos questions fut analysée à partir de nos concepts sur notre sujet de la persévérance professionnelle en s'appuyant sur la recherche scientifique y étant rattachée. Ce va-et-vient constant entre nos données et la littérature nous a permis de présenter différentes hypothèses sur ce qui pousse nos enseignants à persévérer dans un tel environnement.

6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES PERTINENTES

Les recherches qualitatives peuvent poser plusieurs problèmes d'ordre éthique par la proximité du chercheur et des participants lors de la tenue d'entrevues. Il fut donc important d'expliquer le but et les concepts de l'étude aux participants « afin que ceux-ci soient bien informés de l'issue de la recherche » (*Ibid.*, p.96). Ainsi, nos entrevues étaient basées sur *l'Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC) du Canada pour protéger la confidentialité des participants s'ils divulguent des informations personnelles qui ne sont pas utiles ou reliées aux buts de la recherche ; le consentement éclairé, c'est-à-dire l'accord des participants en ayant compris les objectifs de l'étude avant de répondre aux questions ; et la non-discrimination dans la reprise et la divulgation des résultats (*Ibid.*, p. 101-111). Le choix de ne pas nommer la commission scolaire et l'utilisation de *Google Form* fut nécessaire afin de protéger la confidentialité des participants à l'étude. De plus, ils ont été avisés que les données recueillies seront

détruites à la fin de cette étude par souci de transparence. Des pseudonymes ont également été attribués aux personnes ayant passé l'entrevue afin de préserver leur anonymat.

QUATRIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

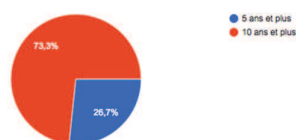
Dans le cadre de ce chapitre, l'analyse et l'interprétation des résultats s'articuleront autour de nos quatre concepts, soit : l'insertion, la démotivation, la persévérance et la résilience professionnelles.

1. L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Dans un premier temps, les quatre premières questions abordaient la situation de leur insertion professionnelle. Les candidats devaient ainsi mentionner leurs années d'expérience dans la profession, leur statut d'emploi, s'ils ont bénéficié de mesures d'insertion et en quoi ces différentes mesures ont été bénéfiques pour eux s'ils en avaient profité à l'époque. Voici les résultats à ces différentes questions :

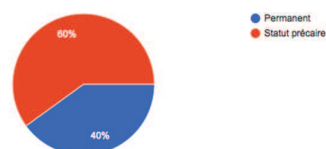
1) Pendant combien d'années avez-vous connu la précarité dans la profession en tant qu'enseignant?

15 réponses



2) Est-ce que vous êtes permanent ou à statut précaire aujourd'hui?

15 réponses

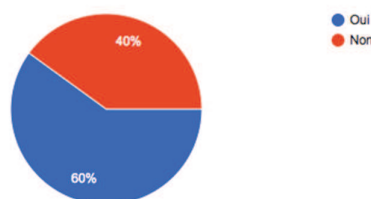


Comme nous pouvons le constater, 73,3 % de nos répondants ont connu la précarité plus d'une dizaine d'années dans le domaine de l'enseignement et 60 % d'entre eux sont encore à statut précaire et vivent toujours dans ce contexte insécurisant causé par la précarité et l'inconnu comme nous l'ont mentionné les candidats lors des entrevues. Cet inconnu représenté par l'éternel recommencement des rentrées scolaires ou par l'attente d'un nouveau contrat : « C'est difficile de se retrouver sans emploi en début d'année et de ne pas savoir quand on va travailler. »

L'accompagnement en gestion de classe et le mentorat sont deux dispositifs de soutien pour les nouveaux enseignants appliqués au sein de notre commission scolaire. En ce qui a trait à ces dispositifs, il est important de souligner qu'elles ciblent tous les enseignants qui n'ont pas cumulé plus de cinq années d'expérience par l'obtention de contrats au sein de la commission scolaire. Mais malgré ces mesures, seulement 60 % de nos répondants en ont bénéficié comme l'illustre la troisième question posée aux enseignants.

3) Lors de vos débuts dans la profession, avez-vous bénéficié de mesures de soutien à l'insertion professionnelle?

15 réponses



Ce n'est donc pas l'ensemble de ces enseignants qui ont pu jouir de ce soutien en début de carrière. Comme nous l'a expliqué le conseiller pédagogique au développement de la commission scolaire lors de notre entrevue téléphonique du 15 mai 2018 :

Au niveau du secondaire ce sont les directions qui veillent à la participation des enseignants à ces deux services (mentorat - accompagnement en gestion de classe) qui sont sur une base volontaire. Si un enseignant demande à sa direction du soutien, il l'obtiendra ou si la direction constate qu'un candidat pourrait bénéficier de ces accompagnements pour surmonter certains défis, les services lui seront suggérés.

Concernant l'accompagnement en gestion de classe, cette mesure vient s'ajouter à la formation plus théorique de la gestion de classe que doit suivre obligatoirement l'ensemble des enseignants n'ayant pas cumulé plus de cinq années de service au sein de l'organisation scolaire. À la lumière des entrevues et des réponses au questionnaire, il appert que la majorité des enseignants ayant suivi cette formation obligatoire ne voyait pas cette aide comme une mesure d'insertion professionnelle. Leur perception de

cette rencontre est plutôt d'être une formation obligatoire dans le portfolio professionnel et qu'elle n'a pas réellement d'impact dans leur enseignement par son approche trop générale. Lors de l'une de nos entrevues, un de nos répondants a mentionné que : « Je n'ai pas saisi en quoi cette formation obligatoire était différente de celle que nous avons reçue au baccalauréat. Elle était aussi impersonnelle et inutile, car elle ne pouvait pas répondre à mes propres besoins dus à son caractère trop général. » Selon nous, cela expliquerait les réponses de ceux mentionnant ne pas avoir reçu de mesures d'insertion professionnelle.

Si oui, en quoi ces mesures étaient-elles bénéfiques pour la poursuite de votre carrière? Auriez-vous décidé autrement en l'absence de ces mesures d'insertion?

9 réponses

Petites rencontres organisées à la ça. Plus ou moins aidant.

J'ai été soutenue et bien entourée par mes collègues

L'aide des collègues étaient plus utile que bien des formations car ils étaient eux aussi sur le terrain et pouvait ainsi mieux me comprendre et m'aider à trouver des solutions à mes problèmes. Les formations offertes par la commission scolaire sont souvent moins pertinente car elles sont souvent offertes par des gens qui ne sont plus sur le terrain à temps plein....

J'ai eu une formation de gestion de classe offerte par la commission scolaire. Toutefois, celle-ci ne m'a pas été utile étant donnée que je sortais de 4 ans d'université où les cours de gestion de classe m'avaient déjà fourni les mêmes informations.

Le fait d'aimer me rendre au travail parfois uniquement pour la gang de profs que j'allais y retrouver.

je n'ai pas retenu grand chose de ces mesures. Elles ne sont pas dédiée à l'insertion professionnelles en tant que tel. Car elles sont toujours les mêmes après être devenue permanente. Sauf pour les évaluations annuelles qui permettaient d'atteindre le seuil "A" permettant d'accéder à un poste permanent.

Correctes

Une association avec un enseignante ayant de l'expérience. (Mentorat)

Mentor

Pour les 3 enseignants ayant bénéficié du mentorat sur les 9 qui ont reçu de l'aide en début de carrière, ils ont jugé cette pratique très aidante lors de leur début dans la profession. Bien que l'aide et le soutien des collègues ne soient pas des mesures formelles, 3 répondants ont mentionné ce fait et appuie l'argument de Mukamurera, Portelance et Martineau (2014) sur l'importance de l'acceptation du milieu dans l'intégration des nouveaux enseignants.

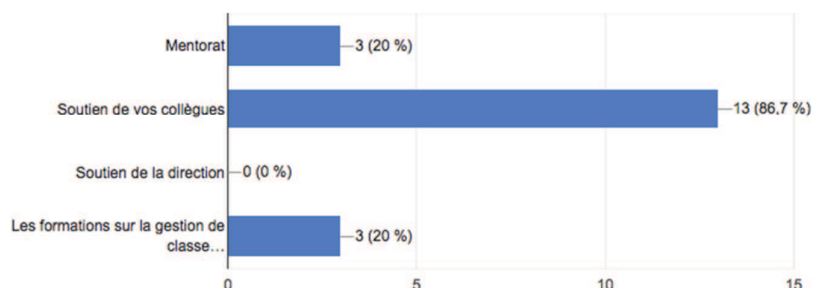
De plus, après avoir consulté un de nos collègues au sein de notre établissement scolaire qui a profité de l'accompagnement en classe, il a nommé que cela avait été très

bénéfique, car : « le fait d’avoir un regard externe sur ma pratique m’a grandement aidé à développer la compétence de la gestion de classe. Une compétence que j’ai beaucoup de difficultés à maîtriser, surtout avec les élèves en difficulté. » Ce service semble donc perçu comme étant beaucoup plus concret et l’approche personnalisée répond ainsi davantage à leurs besoins plutôt que la formation de gestion de classe obligatoire en grand groupe, qui est plus général. Il est à souligner que ces enseignants qui ont demandé le service d’accompagnement sur une base volontaire démontrent selon nous une grande ouverture d’esprit, car ils n’ont pas eu peur des jugements qu’auraient pu avoir certains collègues envers cet accompagnement. Ce service n’est pas des plus utilisé au niveau du secondaire selon le conseiller pédagogique, mais le fait que l’un de nos interviewés ait souligné qu’il aurait aimé pouvoir jouir de ce service à l’époque donne l’impression qu’il gagnerait à être connu davantage par le personnel enseignant du secondaire : « Avoir connu ce service, je l’aurais sûrement utilisé. Ça l’air beaucoup plus concret et utile que la formation obligatoire. » Ces commentaires lui donnent une image plus rassurante pour la pratique enseignante, comparativement aux formations obligatoires moins personnelles.

La quatrième question cherchait à découvrir ce qui les avait le plus aidés lors de leur début dans l’enseignement. Nous avons ajouté le soutien des collègues, car bien que ce ne soit pas une mesure formelle, cela a été mentionné par plusieurs de nos répondants et lors des études antérieures portant sur l’insertion professionnelle (Boies, 2012 ; Mukamutara, 2012 ; Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014). Comme nous pouvons le constater, c’est le soutien des collègues à 86,7 % qui est le plus utile pour les enseignants novices pour passer au travers des difficultés du début de carrière, suivi par le mentorat et les formations en gestion de classe. Il est à noter qu’aucun ne nomme le soutien de la direction. Lors des entrevues, un candidat a mentionné que son premier réflexe n’était pas de se tourner vers les directions pour trouver de l’aide. Dans son cas, lorsqu’il l’a fait, cela : « s’était retourné contre moi lors de mon évaluation obligatoire. On m’a dit que j’avais demandé de l’aide souvent. [...] J’ai eu une évaluation négative ». Ses difficultés en gestion de classe avaient été perçues comme une incompétence lors de son évaluation. L’exercice lui a donc laissé un goût amer.

4) Quelles mesures vous ont été utiles lors vos 5 premières années dans la profession?

15 réponses



Le fait qu'au sein de notre commission scolaire les directions adjointes n'ont souvent pas plus d'expérience en enseignement que les enseignants novices, est perçu négativement, car cela ne leur permet pas d'obtenir un soutien adéquat provenant d'une personne expérimentée qui a vécu plusieurs situations délicates. Lors de nos entrevues, deux candidats ont souligné le peu d'expérience des directions et qu'ils ne perçoivent pas comment ils pourraient les aider dans leur gestion de classe ou leurs difficultés par leur manque d'expérience : « Pourquoi je me tournerais vers quelqu'un qui n'a pas plus d'expérience que moi et parfois encore moins ? » En conséquence, leur premier réflexe est de se tourner vers les collègues qui eux vivent au quotidien leur réalité. Est-ce que cet état de fait démontre une anomalie de nos organisations scolaires et que cela pourrait nuire au développement des nouveaux talents au niveau de l'enseignement ? C'est une question que nous posons, mais ici ce n'est pas à nous d'y répondre, mais plutôt de constater que nos candidats le mentionnent et le démontrent par leurs réponses.

En somme, la rétention de ces enseignants sur une aussi longue période peut être attribuable en partie par la mise en place de mesures pour contrer les départs des novices depuis une dizaine d'années. Ces efforts, qui prennent en considération certaines des recommandations faites par les chercheurs portant sur les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle, semblent permettre une meilleure insertion et le développement de la persévérance par un encadrement adéquat des recrues (Boies, 2012 ; Mukamutara, 2012 ; Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014). L'application

de ces mesures est donc bénéfique et s'attaque de front au manque de soutien en milieu de travail que peuvent vivre les enseignants précaires en début de carrière comme l'a souligné Uwamariya (2004).

De plus, pour les enseignants novices : le soutien des collègues (Beaumier, 1998 ; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005 ; Lebel, Bélair et Descôteaux, 2007, Mukamurera, 2014), l'accompagnement en gestion de classe et le mentorat pour ceux qui en ont bénéficié sont les éléments qui leur ont permis de mieux s'adapter à l'environnement de l'enseignement au début de leur carrière et de développer leur persévérance professionnelle. Ceci vient appuyer ce que les chercheurs ont avancé sur le développement de la persévérance chez les enseignants novices, mais nos répondants ont souligné que le mentorat et l'accompagnement fut également des mesures des plus aidantes. Il est à noter qu'un de nos candidats a souligné ceci lors de l'entrevue : « un nouvel enseignant doit démontrer son implication dans son école ou au sein de son département, car le soutien des collègues peut être de courte durée s'ils jugent qu'il ne s'implique pas assez. » Nous constatons ici que le soutien des collègues peut varier selon la personnalité et les actions professionnelles de l'enseignant novice.

2. LA PERSÉVÉRANCE ET LA DÉMOTIVATION PROFESSIONNELLES

Les questions 5 à 8 mettent l'accent sur les éléments qui ont permis à la persévérance professionnelle de se développer chez les enseignants précaires expérimentés et les sources qui peuvent engendrer la démotivation. Ainsi, ces questions tentent de faire ressortir les éléments qui permettent à la persévérance de se développer chez les enseignants qui ont plus de cinq années d'expérience dans le milieu.

La question 5 demande ainsi de classer en ordre d'importance (1 à 14) différents facteurs provenant de la littérature scientifique qui auraient permis de persévérer dans la profession : la qualité des tâches, la possibilité d'enseigner une portion de tâche dans sa discipline, la possibilité d'obtenir de haut pourcentage de tâche, le fait d'avoir trop à

perdre avec un changement de carrière, le fait que la permanence devient de plus en plus accessible, la qualité des tâches qui leur sont offertes ne cesse de s'améliorer, le fait que vous vous sentez plus compétent grâce à votre expérience, le contact avec les élèves, le fait d'être sur la liste de priorité de votre champ, le soutien des collègues, le soutien de la direction, le sentiment d'appartenance à l'école, l'amour du métier et finalement, la collaboration au sein de l'école. Dans le cas de cette question, nous avons éliminé 2 réponses, car les choix n'ont pas été complétés correctement ou parce qu'ils n'étaient pas tous choisis.

5) Selon vous, qu'est-ce qui permet de persévérer au-delà des cinq premières années? Classez-les par ordre d'importance (1 à 14). *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La qualité des tâches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait d'avoir la possibilité d'enseigner une portion de tâche dans votre champ de compétence	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La possibilité d'obtenir de haut % de tâche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait que vous ayez trop à perdre avec un changement de carrière	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait que la permanence devient de plus en plus accessible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le but de cette question, quoiqu'il y ait plusieurs choix, est d'illustrer les cinq principales modalités qui permettent le développement de la persévérance professionnelle chez nos enseignants expérimentés. Nous avons ciblé le plus de choix possibles répondants à la réalité de la précarité. Donc ici nous présentons un palmarès des choix les plus cités dans les cinq premiers et démontrant par le même fait leur importance pour nos candidats.

Obtenant 6 réponses chacune de nos 15 répondants et se retrouvant le plus souvent dans les cinq premiers des 14 choix, soit près de 43 % du temps, sont : le fait d'avoir la possibilité d'avoir une portion de tâche dans sa discipline et le fait d'avoir trop à perdre en changeant de carrière. Ces deux choix nous illustrent ainsi que les enseignants précaires expérimentés ont continué de persévérer malgré la précarité, car la possibilité d'enseigner dans leur champ est possible. Les réponses de nos répondants

viennent donc renforcer l'idée qu'il est important pour le développement de la persévérance que ces enseignants puissent enseigner dans le champ pour lequel ils ont été formés. Le fait d'avoir la possibilité d'enseigner dans ce qu'ils se sentent le plus à l'aise et compétent leur permettent de surmonter les défis présents plus facilement ou du moins d'arriver à les maîtriser que lorsqu'ils doivent enseigner dans d'autres disciplines qui ne sont pas la leur. Ainsi, nous supposons que les enseignants qui n'ont pas la chance d'enseigner leur matière puissent vivre de la démotivation professionnelle par le fait qu'ils se doivent d'enseigner des programmes pour lesquels ils n'ont pas été formés comme l'a souligné Mukamurera (2005) par son enquête sur la démotivation professionnelle. La deuxième modalité signalée est qu'après tant d'années dans le domaine de l'enseignement, ils auraient trop à perdre avec un changement de carrière. Il est ainsi concevable que ce fait pousse ces enseignants à persévérer au lieu de recommencer à zéro dans un autre domaine. Après tant de sacrifices, il peut être difficile pour plusieurs de lancer la serviette. Cela pourrait être une des explications pour laquelle ceux qui demeurent dans la profession après plus de cinq années demeurent dans la majorité des cas dans le domaine de l'enseignement et ne le quitte pas comme nous l'a mentionné un participant : «Après tant d'années dans le milieu, il est difficile de le quitter.»

En deuxième position en étant choisi 5 fois (36 %), nous retrouvons le fait que la qualité des tâches ne cesse d'augmenter, la possibilité d'avoir de haut pourcentage et le fait de se sentir plus compétent grâce à l'expérience acquise durant les années passées dans le domaine. Comme nous pouvons le constater, ces trois choix peuvent être reliés entre eux. Avec les années, la situation des enseignants s'améliore, c'est-à-dire que le fait d'obtenir de haut pourcentage est plus réaliste par les années d'expérience dans l'organisation scolaire. Par le fait même, la qualité des tâches s'améliore et aide à diminuer un stress quotidien causé par l'obtention de petites tâches d'enseignement qui doivent être complétés par des suppléances. Ce qui est très insécurisant pour un enseignant, même expérimenté. Le fait de ne pas avoir de stabilité salariale et d'être dépendant de la suppléance, qui est variable, pour compléter son revenu crée énormément de stress. Comme nous l'a mentionné un de nos participants : «C'est très

stressant de ne jamais savoir le montant de ta paie. » Ainsi, ces résultats démontrent que malgré un environnement de précarité qui peut perdurer durant de longues années, il est possible d'avoir une certaine stabilité pendant une année scolaire complète par l'obtention de haut pourcentage et dans la majorité des cas, des tâches plus intéressantes pour les enseignants. Durant une de nos entrevues, un participant a souligné que cet élément lui enlevait beaucoup de stress et le faisait sentir plus compétent en n'ayant pas à enseigner plusieurs disciplines : « Le fait d'avoir de plus belles tâches diminue mon stress. Je sais que le pire est passé. » Nous croyons que ceci les aide à persévérer et à poursuivre leur carrière, car ils ont une certaine stabilité financière et professionnelle. Dans ce contexte, il est permis de croire que cela aide grandement également à se sentir plus compétent, car la stabilité leur permet de centrer leur énergie sur leur tâche d'enseignement sans se soucier des contraintes financières. Ainsi, le sentiment de compétence peut se développer et cela leur permet de se réaliser davantage professionnellement.

Les trois derniers éléments les plus choisis (4 fois pour 29 %) dans les cinq premiers, sont : le contact avec les élèves, le soutien des collègues et la collaboration au sein de l'école. Nous constatons ainsi que le fait de côtoyer les élèves sur une base quotidienne, de sentir l'impact qu'ils peuvent avoir sur eux et du lien qui se crée entre le maître et l'élève sont des éléments importants dans le développement de la persévérance professionnelle comme mentionné par Gingras (2003), Uwamariya (2004) et Ndoreraho (2014).

Les choix du soutien des collègues en cas de problématique et la collaboration au sein de l'école démontrent que ces facteurs aident également au développement de la persévérance. Un enseignant qui se sent intégré, apprécié, soutenu et qu'il soit possible de collaborer avec des collègues, comme l'ont signalé Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013), réussira à s'épanouir davantage professionnellement. Pour un enseignant précaire expérimenté, cet élément n'est pas à négliger. Les parcelles de stabilité que peuvent obtenir ces enseignants dans un tel univers instable au niveau professionnel créent, selon nous, un milieu propice au développement de la confiance

en soi et à la persévérance professionnelle. Un enseignant, qui ne sait jamais de quoi sera fait la prochaine année scolaire ou qui ne sent pas le soutien de ses pairs peut vivre difficilement cette situation et être démotivé à persévérer dans la profession. Un de nos interviewés a eu plusieurs remises en question : « J'ai pensé tout lâcher, surtout l'année que je n'ai pas obtenu de contrat. » Par contre, plus les années passent, plus leur réseau de contacts se développe. Le stress devient donc moins grand par une meilleure connaissance des différents milieux scolaires qui composent la commission scolaire : « Le fait que j'ai fait plusieurs écoles m'aide en connaissant plusieurs collègues. »

En somme, on perçoit que nos enseignants mettent énormément d'emphase sur les facteurs qui leur permettent de se sentir en sécurité, pour une année scolaire du moins. Toutes ces années qu'ils ont passées à arpenter la commission scolaire leur ont permis de tisser des liens dans différents établissements et un réseau de contacts qui leur permettent de mieux contrôler les aléas du quotidien d'un enseignant précaire expérimenté. Malgré leur instabilité professionnelle, ils réussissent à développer leur persévérance en mettant l'accent sur ce qui les sécurise dans un tel univers.

3. LA RÉSILIENCE PROFESSIONNELLE

3.1 Les défis

De la sixième à la huitième question, notre regard se pose maintenant sur les défis le plus difficiles que ces enseignants ont dû affronter depuis le début de leur carrière. Par la suite, nous leur avons demandé si ces défis étaient toujours présents dans leur quotidien, et s'ils l'étaient toujours, quels moyens ils utilisent pour les surmonter. La dernière question de ce bloc cherche finalement à comprendre les raisons qui expliquent leur disparition pour ceux qui ne subissent plus ces différentes difficultés.

Pour plus de la moitié de nos répondants au questionnaire et ceux qui ont fait l'entrevue (9/15), le plus grand défi qu'ils ont eu à faire face au début de leur carrière

enseignante est la hausse constante des élèves en difficulté dans leur classe d'année en année : « Ce que je trouve le plus difficile est l'intégration des élèves en difficultés. Ça ne fait qu'augmenter. » En soit, ce phénomène d'intégration peut nuire au développement de la résilience par la plus grande difficulté au niveau de la gestion de classe pour certain enseignant : « Je ne me sens pas appuyé pour intégrer ces élèves. » Toutefois, à la lumière des réponses et des entrevues, la maîtrise de cette compétence semble primordiale afin de créer un environnement propice à l'apprentissage, surtout pour ces enseignants précaires expérimentés. Un de nos participants, nous a clairement mentionné qu'il trouvait difficile cette intégration : « C'est beaucoup plus difficile qu'avant. Ma gestion de classe en souffre. » Un climat de classe difficile peut ainsi causer de la démotivation professionnelle si la situation n'est pas corrigée. Par contre, nous constatons dans les réponses que, dans la situation actuelle, seulement 3 personnes ont ciblé cette problématique. Il est donc permis de croire que pour les autres, cette problématique n'est pas un enjeu ou du moins celui qui est le plus difficile à surmonter actuellement. Ils auraient ainsi réussi à s'adapter à cette adversité de l'intégration des élèves en difficulté et en soutirer du positif (Martineau, 2006). De plus, le manque de support pour accueillir les élèves en difficulté par les directions et le désintéressement grandissant des élèves est mentionné par un autre enseignant.

6) Si vous aviez à cibler le ou les défis les plus difficiles que vous ayez affrontés et surmontés depuis vos débuts dans la profession, quel(s) serait/ent-il(s)?

15 réponses

Gestion de classe
La lourdeur administrative et les cas d'élèves hdaa pour lesquels je ne suis pas formée
L'angoisse du début d'année quand je ne sais même pas si je vais avoir un travail pour payer mes comptes.
L'instabilité, le changement constant d'école et de collègues.... Devoir s'adapter constamment. Le peu de ressources dans les écoles et le manque de formation par rapport aux groupes d'adaptation scolaire avec lesquels on doit travailler chaque jours et dont on ne nous a jamais parlé au BACC
L'insecurite De toujours recommencé année après année, des tâches multiples durant la même année.
S'intégrer à une nouvelle équipe année après année dans une école différente à chaque fois.
L'intégration massive des élèves en difficulté au régulier
le manque de support, le système administratif qui prend plus de place que l'élève en tête
la surpopulation des groupes avec l'intégration massive des élèves en difficulté
Les élèves intégrés et le manque de compétence de certains collègues.
Le manque de soutien d'une direction face à un problème, les longues années de précarité

Dans un deuxième temps, l'angoisse des débuts d'année scolaire causée par l'inquiétude de savoir s'ils vont obtenir une tâche intéressante ou tout simplement une tâche d'enseignement, le fait de changer souvent de milieu scolaire et les tâches difficiles sont les difficultés qui sont mentionnées par quatre répondants. La question 7 illustre que 80 % de nos enseignants font toujours face à ces défis dans leur quotidien. Ce qui est intéressant maintenant, c'est de comprendre comment ces enseignants réussissent à maîtriser ces difficultés. Les réponses sont très variées, mais nous constatons que pour l'ensemble de nos sondés, la capacité d'adaptation, l'expérience et la formation jouent un rôle important dans leur maîtrise de cet environnement. La capacité d'adaptation est ainsi importante. Il apparaît que, sans cette aptitude ces enseignants ne peuvent surmonter l'angoisse qui vient avec les longues années de précarité. Une personne dépourvue de cette capacité à faire face à l'inconnu ne sera pas en mesure de passer au travers et pourrait quitter la profession. Une réponse à cette question nous permet de croire ceci en mentionnant le désir de changer de carrière.

Si oui, quelles stratégies utilisez-vous pour les surmonter?

11 réponses

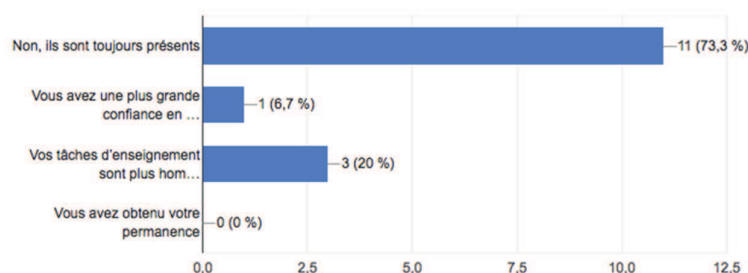
Formation
Je finis par m'adapter comme toujours
Je rationalise et je me dis que je suis maintenant connue dans toutes les écoles et que je finirai bien par faire au moins de la suppléance.
Ils sont de moins en moins présent grâce à l'expérience qui augmente... Mais on sait où aller chercher de l'aide plus rapidement.
Je tente d'adapter mon enseignement ... mais au final j'ai l'impression de faire du nivellement par le bas.
Prévoir une façon alternative de travailler au niveau de l'éducation mais autre que dans une commission scolaire
je concentre mes efforts sur les élèves (doués ou non) qui veulent travailler, sinon c'est la "sélection naturelle" les élèves non performant sont dirigés vers des ressources d'encadrement temporaire (exemple : local retrait)
Aider mes collègues en les conseillant.
Développer des bons liens avec les TES
J'essaie d'expliquer la tâche.
J'endure

Finalement, pour les quatre enseignants dont les défis ont disparu, trois mentionnent le fait que leur tâche d'enseignement soit plus homogène, donc moins difficiles. Il apparaît que, la tâche enseignante joue pour beaucoup dans le

développement de la confiance en soi par le fait d'enseigner dans le champ pour lequel ils ont été formés, comme le souligne le dernier enseignant pour expliquer que ces défis ont disparu. Aucun ne mentionne le fait que l'obtention de la permanence a joué un rôle dans leur disparition, malgré le fait que 40 % de nos répondants soient maintenant permanents. Il est à considérer que ces défis perdurent toujours pour 73,3 % de nos répondants.

8) Si ces défis sont disparus, est-ce dû au fait que :

15 réponses



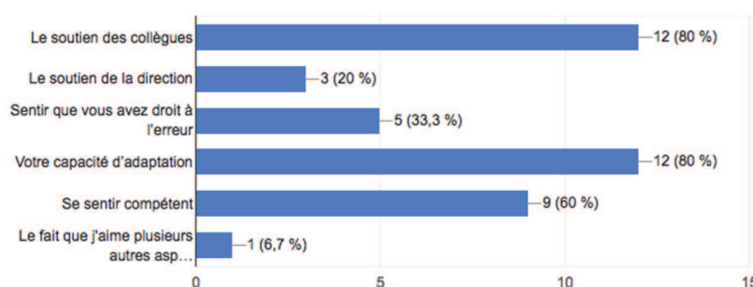
3.2 Les facteurs qui permettent le développement de la résilience

Maintenant que nous avons traité les défis les plus difficiles chez nos enseignants depuis le début de leur carrière, il est maintenant temps d'analyser ce qui leur permet de surmonter l'ensemble des difficultés du quotidien de la précarité. Dans un premier temps, nous les avons questionnés sur les facteurs de risque qui pouvaient nuire au développement de leur résilience. Par la suite, nous les avons interrogés sur ce qui leur permet de surmonter ces difficultés, et ensuite de classer par ordre d'importance les éléments qui aident au développement de leur résilience. Nos deux dernières questions portent sur ce qu'ils jugent être leur plus grande qualité en tant qu'enseignant et sur le conseil qu'il partagerait avec un enseignant novice qui débute dans la profession. Ce dernier bloc de notre questionnaire tente de mettre en lumière les facteurs qui permettent à nos enseignants de développer leur résilience et de persévérer malgré les contraintes liées à la précarité professionnelle.

Dans un premier temps, nous leur avons demandé de cibler les facteurs de risque qui pourraient nuire au développement de leur résilience. Pour 33,3 % de nos répondants, ce sont ceux liés à la chronicité (liées aux tâches quotidiennes) qui sont les plus difficiles à gérer. Si nous additionnons les 26,7 % qui soulignent que la contrôlabilité, c'est-à-dire leur capacité à gérer à la fois les éléments de la chronicité et ceux de la proximité (être en constante interaction avec les problèmes que peuvent vivre les élèves), nous constatons que le stress quotidien lié à leur tâche enseignante est l'élément le plus sensible. Pour d'autres, ils ont nommé que le fait de ne pas avoir d'équipe aidante à leur côté, l'absence de motivation des élèves pour la matière, le côté administratif du système scolaire et la composition hétérogène des classes est difficile dans leur quotidien.

10) Qu'est-ce qui vous permet de surmonter les nombreux défis qui se sont et qui continuent de se présenter à vous?

15 réponses



Par la suite, la question suivante cherche à illustrer ce qui leur permet de passer à travers ces difficultés. Le constat est évident encore une fois, c'est le soutien des collègues (80 %) qui est nommé le plus souvent et leur capacité d'adaptation (80 %). Pour compléter le podium, le fait de se sentir compétent (60 %) est le dernier élément le plus important pour nos répondants. À la lumière des réponses jusqu'à présent, il nous apparaît évident que pour ces enseignants le soutien des collègues est l'élément central qui permet, d'une part de réussir leur intégration dans le milieu de l'éducation en début de carrière et par la suite pour le développement de leur persévérance et résilience durant les longues années de précarité. Sans ce soutien, il serait envisageable de croire

que plusieurs n'auraient jamais atteint un tel niveau de développement de leur sentiment de compétence en tant qu'enseignant.

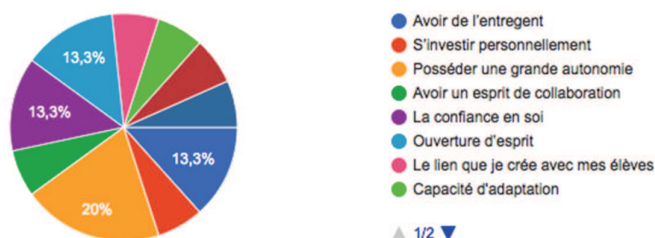
La question suivante cherche à démontrer les éléments les plus importants qui les aident à développer leur résilience. Voici par ordre d'importance ce que nos répondants ont ciblé parmi les 7 choix. Il est important de signaler que nous avons dû annuler 5 réponses, car elles étaient soit incomplètes ou par l'impossibilité de percevoir le degré d'importance de leur choix. Nous avons classé les réponses par le nombre de fois qu'elles se retrouvaient le plus souvent dans les trois premiers choix.

- 1) posséder des habiletés sociales (7) ;
- 2) avoir un bon sens de l'humour (6) ;
- 3) entretenir des relations significatives (5) ;
- 4) faire preuve d'habileté en résolution de problèmes (5) ;
- 5) éprouver un sentiment d'accomplissement (4) ;
- 6) éprouver un sentiment de responsabilité personnelle quant à son rôle comme enseignant (3) ;
- 7) avoir des attentes et des objectifs réalisables quant à sa carrière (2).

Dans un quatrième temps, la douzième question à notre enquête cherche à déterminer ce qu'est la plus grande force que perçoivent nos répondants d'eux-mêmes afin de voir s'il n'y a pas une corrélation entre : les facteurs de risque au développement de leur résilience, ce qui leur permet de surmonter les défis présents depuis leur début dans le domaine de l'enseignement et les éléments aidant au développement de leur résilience professionnelle.

12) Si vous aviez à cibler votre plus grande force en tant qu'enseignant, laquelle choisissez-vous?

15 réponses



Comme nous pouvons le constater, plusieurs qualités ont été nommées par nos répondants. Pour notre part, nous leur avons donné le choix entre ces différentes qualités : avoir de l'entregent, s'investir personnellement, posséder une grande autonomie, avoir un esprit de collaboration, une confiance en soi et une ouverture d'esprit en plus de leur donner le choix d'en nommer une autre. Sur les 15 répondants, 40 % ont signifié que leur plus grande qualité était celle de posséder une grande autonomie (3) et nous avons ajouté à ce résultat ceux (3) qui ont mentionné leur capacité à s'adapter aux différentes situations qui se présentent à eux. Nous croyons que nous ne pouvons pas dissocier le fait d'être autonome et la capacité d'adaptation, car ces deux qualités sont intrinsèquement liées parce que l'une ne va pas sans l'autre. Il est difficile de concevoir qu'une personne autonome en enseignement ne puisse pas posséder la capacité de s'adapter à différents contextes. Par la suite, les qualités les plus mentionnées sont à égalité avec deux mentions chacune, soit: la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et le fait d'avoir de l'entregent.

3.3 Différents conseils pour nos enseignants novices

Comme nous venons de le présenter, l'enseignant persévérant doit toujours surmonter différents défis qui viennent se mettre à travers son long chemin menant à une certaine stabilité professionnelle. La dernière question de notre enquête a donc pour

but de partager cette expérience de ces maitres résilients avec ceux qui débutent dans la profession et de présenter un portrait plus réel d'un contexte s'avérant parfois plus difficile de ce que ces novices pouvaient avoir vis-à-vis le milieu de l'enseignement.

Voici une liste des conseils partagés par nos répondants :

- Aimer et respecter ses élèves en développant des liens ;
- Croire à l'impact réel que l'enseignant a sur ceux-ci ;
- Ne pas avoir peur de demander de l'aide dans le besoin ;
- Il y aura des hauts et des bas, mais le jeu en vaut la chandelle ;
- Rester soi-même, ne pas tenter de copier le modèle d'un autre ;
- Toujours être bien préparé, cela permet de mieux s'adapter ;
- Aimer la profession pour passer au travers des difficultés ;
- Ne pas tout mettre sur nos épaules, de ne pas s'oublier et de s'écouter ;
- Avoir une bonne gestion de classe ;
- Être patient, les mauvaises années ne sont pas la norme ;
- Persévérer et de ne jamais perdre le goût d'apprendre ;
- Développer un réseau de collègues ;
- Faire preuve d'ouverture d'esprit ;
- Capacité de s'adapter ;
- Les enseignants ne peuvent plaire à tous leurs élèves.

En somme, comme nous venons de l'illustrer dans cette dernière partie portant sur le développement de la résilience professionnelle, nos enseignants précaires expérimentés perçoivent que l'insertion des élèves en difficultés dans leur classe alourdit leur tâche enseignante et augmente le stress des activités quotidiennes qu'ils doivent exécuter. Jumelée à cet élément, l'angoisse des débuts d'année par l'inconnu des tâches qu'ils réussiront à obtenir peut également nuire au développement de leur résilience. Par contre, ils surmontent ces difficultés par le soutien des collègues, les formations et grâce à leur capacité d'adaptation. En ce qui a trait à ce qui les aide à être résilients, ce sont leurs habiletés sociales et leur sens de l'humour qui leur permettent de

désamorcer des situations difficiles. Finalement, les qualités nécessaires que doivent selon eux posséder un enseignant résilient est l'autonomie et avoir une grande capacité d'adaptation.

CONCLUSION

Pour conclure, notre réalité professionnelle a influencé le choix du sujet de notre essai. Avec le climat d'insécurité professionnelle qui domine notre quotidien depuis nos débuts dans la profession il y a plus d'une douzaine années, nous nous sommes questionnés sur ce qui pousse l'ensemble des enseignants précaires expérimentés à persévérer dans un tel univers.

Par notre recension des écrits, nous avons constaté que notre sujet n'a été qu'effleuré par les chercheurs qui ont concentré leurs efforts sur les mesures à développer pour contrer les départs des novices de la profession plutôt que sur les raisons qui poussent les éternels enseignants précaires à persévérer au-delà des cinq premières années dites d'insertion dans le milieu scolaire. Nous cherchions ainsi à découvrir ce qui pousse ces enseignants à persévérer dans ce contexte insécurisant et à développer leur résilience. L'objectif de notre étude est donc de partager leur expérience avec les enseignants novices à travers un « guide ». Cet outil leur permettra d'avoir sous la main différents conseils de collègues expérimentés qui les aideront s'ils n'obtiennent pas une certaine stabilité au cours des cinq premières années de leur carrière.

Sur les 97 personnes ciblées, 15 ont répondu au questionnaire et nous avons conduit des entrevues auprès de 4 répondants pour bonifier nos données. De plus, nous avons interviewé un conseiller pédagogique pour éclaircir des zones grises en matière d'insertion professionnelle et une autre entrevue pour connaître l'impression d'un enseignant envers la mesure de l'accompagnement en gestion de classe. Ainsi, nous avons été en mesure de dresser un portrait de la situation de ces enseignants sur 4 concepts de base, soit l'insertion, la démotivation, persévérance et la résilience professionnelles.

Premièrement au niveau de l'insertion professionnelle, il ressort des données recueillies que les enseignants précaires expérimentés vivront la précarité d'emploi plus de 10 ans dans 73,3 % des cas. Durant les premières années, ils recevront une formation obligatoire en gestion de classe qui n'est pas des plus individualisée. Par contre, s'ils en font la demande auprès des directions, ils peuvent obtenir de l'accompagnement plus personnalisé comme le mentorat ou l'accompagnement en gestion de classe. Ces mesures ressortent comme étant celles les plus efficaces pour les nouveaux enseignants puisqu'elles permettent de développer une certaine confiance en eux et de connaître leur milieu. De plus, nos répondants soulignent que le soutien des collègues est essentiel pour affronter les défis qui se présenteront à eux et pour obtenir de l'aide en cas de besoin en début de carrière.

Deuxièmement, au niveau de la démotivation et de la persévérance professionnelle, il appert pour ces enseignants que l'insertion des élèves en difficulté est l'élément qui démotive près de 80 % d'entre eux, car ils ne se sentent pas appuyés adéquatement et formés pour faire face à cette nouvelle réalité. Cependant, l'expérience acquise qui permet à leur capacité d'adaptation de se développer au fil des ans les aide à surmonter ce défi. Du côté des facteurs qui aident au développement de leur persévérance, les éléments les plus souvent cités sont :

- 1) le fait d'avoir la possibilité d'obtenir une portion de tâche dans leur discipline ;
- 2) qu'ils aient trop à perdre par un changement de carrière ;
- 3) le fait d'obtenir de plus haut pourcentage ;
- 4) la qualité des tâches ne cesse de s'améliorer avec les années.

Troisièmement, au niveau du développement de la résilience, nous avons cherché à découvrir dans un premier temps les facteurs de risque qui pouvaient le freiner. Les résultats démontrent que le stress quotidien lié à la tâche enseignante pèse lourd chez nos enseignants. Cela peut paraître surprenant, car avec les années d'expérience ces défis tendent à disparaître. En revanche, nous pouvons affirmer que la

précarité cause cette situation chez nos enseignants qui parcourent la commission scolaire et qui doivent se refaire une réputation dans chaque milieu scolaire comme nous l'ont mentionné certains sondés lors de nos entrevues. Toutefois, à la lumière de notre étude, nos enseignants affirment que leurs habiletés sociales et leur sens de l'humour les aident à surmonter ces défis. Avoir la capacité à remettre en perspective et à relativiser certaines situations difficiles leur permettent de ne pas sombrer dans le découragement. De plus, ils mentionnent que d'être en mesure de s'adapter aux différentes situations et de posséder une autonomie sont les principales qualités que doit posséder une personne résiliente.

Finalement, pour nos enseignants précaires expérimentés, le chemin à parcourir n'est pas simple lorsque la stabilité d'emploi tarde à se présenter. Le champ d'expertise choisi lors de la formation universitaire a une incidence sur la durée d'attente, car les besoins ne sont pas les mêmes pour chacune des disciplines d'enseignement. D'autre part, depuis quelques années, la commission scolaire à l'étude a subi une certaine stagnation au niveau de la clientèle de niveau secondaire. Alors cet élément n'est pas à négliger pour expliquer une si longue attente lorsque la création de nouveaux postes permanents est freinée par une baisse de clientèle.

Pour les enseignants démontrant de la résilience, ils donnent certains conseils aux novices pour arriver à maîtriser un univers qui peut parfois être dominé par la précarisation. Pour eux, les enseignants doivent posséder certaines de ces qualités pour faire face aux nombreux défis qu'ils auront à surmonter en étant précaire, mais également tout au long de leur carrière :

- 1) le fait d'aimer le milieu de l'éducation permet de surmonter bien des défis ;
- 2) le contact avec les élèves et l'obtention du soutien des collègues font que l'attente d'une certaine stabilité professionnelle paraît moins ardue ;
- 3) faire preuve d'autonomie et d'une grande capacité d'adaptation pour affronter les nombreux défis qu'ils auront à faire face.

Sans la présence de ces aptitudes chez un enseignant précaire expérimenté, le chemin vers la stabilité d'emploi risque d'être décourageant et causer de grandes insatisfactions professionnelles. D'ailleurs, plusieurs mentionnent que les mauvaises années ne sont pas la norme. L'expérience qu'ils accumulent avec les années leur permet quand même de se développer en tant qu'enseignant. Les difficultés une fois surmontées ou contrôlées feront d'eux des enseignants plus polyvalents et capables de s'adapter aux différentes situations. Cette insécurité professionnelle, bien qu'elle soit difficile à vivre au quotidien, crée chez ces enseignants une résilience et une capacité à affronter les défis qui se présentent à eux qu'ils n'auraient peut-être pas acquis si le chemin vers la stabilité avait été plus facile et rapide.

BIBLIOGRAPHIE

- Bélair, L.M et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Éducation canadienne et internationale*, 36 (2), 33-50.
- Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Block, J. (1993). *Ego-resilience through time. Biennial meeting of the society for research in child development*. New Orleans : University of California. Berkeley.
- Bobeck, B. L. (2002). Teacher resiliency : A key to career longevity. *The Cleaning House*, 75 (4), 202-205.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York. Harper & Row.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Davison, K. M. (2006). Teacher resilience promotion : A pilot program study. *Inedit dissertation*. Wright Institute Graduate School of Psychology : Berkeley.
- Claude de Tychey. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*, 16, 49-68.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : Conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43 (3), 309-326.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25 (2), 69-95.
- Egeland, B., Carlson, E. et Sroufe, L.A. (1993). Résilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fournier G., Bourassa B. et Gauthier C. (2013). *Les dynamiques d'insertion et d'intégration en emploi dans tous leurs états : Événements-clés, et enjeux particuliers du cheminement professionnel*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fournier, G., Pelletier, R. et Beaucher, C. (2003). Insertion en emploi de jeunes diplômés : Diversité, compromis et incertitude. *Canadian Journal of Counselling*, 37 (2), 116.
- Gervais, C. et Levesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Education Canada*, 40 (1), 12.
- Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle au Québec : Vécu et significations d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : Vers une compréhension du phénomène. *Revue Des Sciences de l'Éducation*, 34 (1), 203-222.
- Glantz, M.D. et Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.), *Resilience and development : Positive life adaptations* (p.109-126). New York : Kluwer Academic/Plenium Publishers.
- Gordon, K.A et Coscarelli, W.C. (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement*, 35 (9), 14-17.
- Hanus, M. (2001). La résilience à quel prix ? *Survivre et rebondir*. Paris : Maloine.
- Kaplan, H.B. (1999). Toward an understanding of resilience : A critical review of definitions and models. Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.), *Resilience and development : Positive life adaptations* (p.17-83). New York : KluwerAcademic/Plenium Publishers.
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2009, mai). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession ? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Communication présentée au colloque À la lumière de nos actions, donnons un nouvel élan à la profession. Laval. Québec.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

- Kumper, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience : The resilience framework. Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.), *Resilience and development : Positive life adaptations* (p.179-224). New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (2011). *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Québec : CEC.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Descôteaux, M. (automne 2007). L'analyse des construits au service de la persévérance. *Éducation et francophonie*, XXXV (2), 133-151.
- Leroux, M., (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Luthar, S.S., et Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience : Implication for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Manciaux, M. (2001). *La résilience, résister et se construire*. Genève : Médecine et Hygiène.
- Maranda, M. et Viviers, S. (2011). *L'école en souffrance : Psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Marchand, C. (sous la dir.). (2003). Dossier : L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière. *Vie pédagogique*, MESS, Montréal, 128 (septembre-octobre).
- Martel, R. (2009, avril-mai). *Quelques statistiques sur les premières années des finissants des facultés d'éducation*. Présentation au salon des exposants dans le cadre du colloque national sur l'insertion en enseignement, Laval. Québec.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. La résilience chez les enseignants. *Formation et profession*, CRIFPE, 55-58.
- Masten, A.S., Best, K.M. et Garmezy, N. (1990). Resilience and development : Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic ; resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238.

- Montgomery, C., Demers, S. et Morin, Y. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaire et secondaire. *Canadian Journal of Education*, 33 (4), 761-802.
- Morin, S. (2010). *Le développement des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : Contribution des programmes d'accompagnement*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie Pédagogique*. Québec, (111), 24.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009, octobre). *Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement*. CRIFPE.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : Le cas du Québec. *Recherche & Formation*, (74), 57-70.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation* — e-299 (Mai 2013) : 13-35. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155.pdf>.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1 (2), 45-62.
- Mukamurera, J. « Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux » dans Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir.). (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui mais comment ?* Québec : Presses de l'université du Québec.
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Ndoreraho, JP (2014). *L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante : nature, manifestations et facteurs*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Ndoreraho, J. P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Document téléaccessible à l'adresse suivante : http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27 (2) : 133-151. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes d'intégration professionnelle*, Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Pelchat, D., Lefebvre, H. et Damiani, C. (2002). Deuil, appropriation de compétences, transformation. L'apport du PRIFAM au soutien des familles. *Pratiques psychologiques*, (1), 41-52.
- Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui mais comment ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunand (3^e éd.).
- Rojo, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58 (1), 106.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 633-658.

- Tisseron, S. (2008). La résilience, à quel prix ? *Médecine des Maladies Métaboliques*. 2 (5), 524-527.
- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Vallerand, Anne-Catherine (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Willoughby, C., Brown, G.E., King, A.G., Specht, J. et Smith, L.K. (2003). The resilience self: What Helps and what Hinders? dans A.G. King, G.E. Brown, et L.K Smith (Éds.). *Resilience : Learning from people with disabilities and the turning points in their lives*. USA, Praeger : 89-128.
- Zacharyas, C. et Brunet, L. (2011). Mieux saisir la résilience chez les enseignants : étude longitudinale d'un processus non linéaire. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 19 (1), 199-208.
- Zautra, A. J., Stuart Hall, J. et Murray, K. E. (2010). Resilience : a new definition of health for people and communities. Dans J. W. Reich, A. J. Zautra et J. Stuart Hall (dir.). *Handbook of adult resilience*. New York, Guilford : 329.

ANNEXE A
LETTRE DE PRÉSENTATION AUX ENSEIGNANTS



Faculté d'éducation
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Chers enseignants, chères enseignantes,

Je m'appelle Simon Giguère, étudiant à la maîtrise en enseignement au secondaire de l'université de Sherbrooke. J'effectue présentement un essai dans le cadre de mes études et celui-ci porte sur la persévérance professionnelle. Dans le cadre de cette étude, nous questionnons les enseignants qui ont vécu la précarité professionnelle au-delà des cinq premières années dites d'insertion professionnelle. Nous tentons de dégager ce qui permet le développement de leur persévérance, mais plus particulièrement de leur résilience dans un environnement aussi insécurisant. Aucune information personnelle (nom - âge - commission scolaire-établissement scolaire) ne vous sera demandée afin de protéger votre confidentialité. Les concepts qui seront abordés par les différentes questions sont :

1. L'insertion professionnelle : fait référence à vos cinq premières années durant lesquelles vous avez bénéficié de différentes mesures pour vous aider à joindre les rangs de la profession (mentorat - évaluations dans le cadre de votre enseignement - formations, accompagnement, etc.) ;
2. Démotivation professionnelle : les moments difficiles liés à vos tâches d'enseignement (multitâches, multiniveaux, différentes matières enseignées, etc.) qui auraient pu créer de la démotivation dans votre quotidien et créer une désillusion envers la profession et par la suite remettre en question votre choix de carrière ;
3. Persévérance professionnelle : votre capacité d'adaptation vis-à-vis les différentes situations difficiles de votre quotidien (gestion de classe, planification, relations professionnelles avec les collègues, etc.) ;

4. Résilience professionnelle : « une capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative » Leroux (2009, p.36). Elle permet votre développement professionnel (confiance en soi, autonomie, etc.), malgré les difficultés.

Le but de cette étude est donc de dégager les facteurs qui ont permis le développement de votre résilience durant ces années de précarité professionnelle et ainsi élaborer un guide pour les enseignants novices qui leur permettra d'avoir un portrait de ce qui pourrait les attendre si l'obtention de la permanence est plus longue qu'anticipée.

Votre contribution consiste à répondre à un questionnaire pour une durée approximative de 5 minutes. Votre participation à cette étude est une contribution indispensable pour nous permettre d'en apprendre plus sur les facteurs qui permettent le développement de la résilience professionnelle. Il importe de préciser que ma recherche n'est pas associée à l'évaluation du Programme d'insertion professionnelle de votre commission scolaire. Ainsi, les données recueillies ne seront pas utilisées à des fins d'évaluation du programme. De plus, soyez assurés que toutes les dispositions relatives à la confidentialité et à l'éthique de recherche seront scrupuleusement respectées.

Vous êtes libre de cesser votre participation à tout moment sans explication de votre part, ou refuser de répondre à certaines questions. Soyez assurés que toutes les informations écrites et verbales recueillies seront confidentielles, et utilisées seulement à des fins d'analyse pour la présente recherche. Je suis disponible pour répondre à tout questionnement par l'entremise du courrier électronique (simon.giguere2@usherbrooke.ca).

En espérant pouvoir collaborer avec vous très prochainement, je vous prie d'agréer mes salutations les plus sincères.

Simon Giguère
Simon.giguere2@usherbrooke.ca

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX ENSEIGNANTS

***Obligatoire**

- 1. 1) Pendant combien d'années avez-vous connu la précarité dans la profession en tant qu'enseignant? ***

Une seule réponse possible.

- ☐ 5 ans et plus
☐ 10 ans et plus

- 2. 2) Est-ce que vous êtes permanent ou à statut précaire aujourd'hui? ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Permanent
☐ Statut précaire

- 3. 3) Lors de vos débuts dans la profession, avez-vous bénéficié de mesures de soutien à l'insertion professionnelle? ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non

- 4. Si oui, en quoi ces mesures étaient-elles bénéfiques pour la poursuite de votre carrière? Auriez-vous décidé autrement en l'absence de ces mesures d'insertion?**

- 5. 4) Quelles mesures vous ont été utiles lors vos 5 premières années dans la profession? ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Mentorat
☐ Soutien de vos collègues
☐ Soutien de la direction
☐ Les formations sur la gestion de classe offerte par la commission scolaire
☐ Autre : _____

**6. 5) Selon vous, qu'est-ce qui permet de persévérer au-delà des cinq premières années?
Classez-les par ordre d'importance (1 à 14). ***

Une seule réponse possible par ligne.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
La qualité des tâches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait d'avoir la possibilité d'enseigner une portion de tâche dans votre champ de compétence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La possibilité d'obtenir de haut % de tâche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait que vous ayez trop à perdre avec un changement de carrière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait que la permanence devient de plus en plus accessible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La qualité des tâches qui vous sont offertes ne cesse de s'améliorer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait que vous vous sentez de plus en plus compétent grâce à votre expérience	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le contact avec les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait d'être sur la liste de priorité de votre champ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le soutien des collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le soutien de la direction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sentiment d'appartenance à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'amour du métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La collaboration au sein de l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 6) Si vous aviez à cibler le ou les défis les plus difficiles que vous ayez affrontés et surmontés depuis vos débuts dans la profession, quel(s) serait/ent-il(s)? *

8. 7) Est-ce que ces défis sont toujours présents aujourd'hui dans votre quotidien? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

9. Si oui, quelles stratégies utilisez-vous pour les surmonter?

10. 8) Si ces défis sont disparus, est-ce dû au fait que : *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Non, ils sont toujours présents
- ☐ Vous avez une plus grande confiance en vos qualités d'enseignant
- ☐ Vos tâches d'enseignement sont plus homogènes, malgré votre statut d'enseignant précaire
- ☐ Vous avez obtenu votre permanence
- ☐ Autre : _____

11. 9) Concernant les facteurs de risque qui pourraient nuire au développement de votre résilience, lesquels selon vous sont plus difficiles à surmonter? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Ceux liés à la chronicité (stress quotidien lié à la tâche enseignante)
- ☐ Ceux liés à la proximité (être en constante interaction avec les problèmes que peuvent vivre vos élèves)
- ☐ Ceux liés à la contrôlabilité (votre capacité à gérer les 2 facteurs précédents)
- ☐ Autre : _____

12. 10) Qu'est-ce qui vous permet de surmonter les nombreux défis qui se sont et qui continuent de se présenter à vous? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Le soutien des collègues
- ☐ Le soutien de la direction
- ☐ Sentir que vous avez droit à l'erreur
- ☐ Votre capacité d'adaptation
- ☐ Se sentir compétent
- ☐ Autre : _____

13. 11) Par ordre d'importance, placez ces éléments qui selon vous aident au développement de votre résilience? *

Une seule réponse possible par ligne.

	1	2	3	4	5	6	7
Entretenir des relations significantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Éprouver un sentiment de responsabilité personnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posséder des habiletés sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire preuve d'habiletés en résolution de problèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir des attentes et des objectifs réalisables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir un bon sens de l'humour et de la répartie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Éprouver un sentiment d'accomplissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


14. 12) Si vous aviez à cibler votre plus grande force en tant qu'enseignant, laquelle choisissez-vous? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Avoir de l'entregent
- ☐ S'investir personnellement
- ☐ Posséder une grande autonomie
- ☐ Avoir un esprit de collaboration
- ☐ La confiance en soi
- ☐ Ouverture d'esprit
- ☐ Autre : _____

15. 13) Quels conseils donneriez-vous aux enseignants novices par rapport aux différents défis qu'ils auront à surmonter avant d'obtenir une certaine stabilité professionnelle ? *

Fourni par

 Google Forms

ANNEXE C

CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE

Persévérance professionnelle : Guide de survie pour les enseignants novices.

Cette étude réalisée par Simon Giguère, sous la direction de Madame Aline Niyubahwe professeur à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en enseignement au secondaire de l'université de Sherbrooke.

Votre participation à cette étude est une contribution indispensable pour nous permettre d'en apprendre davantage sur les facteurs qui permettent le développement de la résilience professionnelle chez les enseignants-précaires ayant plus de cinq années d'expérience dans le domaine. En acceptant de participer à cette étude, vous vous engagez à répondre à différentes questions portant sur cette problématique lors d'une entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes. Vous consentez également à ce que l'entrevue soit enregistrée pour ne rien omettre lors de l'analyse de votre témoignage.

Vous êtes libres de cesser votre participation à tout moment sans explication de votre part, ou de refuser de répondre à certaines questions. Soyez assurés que toutes les informations écrites et verbales recueillies seront confidentielles et utilisées seulement à des fins d'analyse pour la présente recherche. Afin de préserver votre anonymat, un pseudonyme vous sera attribué et nous assurerons qu'aucune information permettant de vous identifier ne sera divulguée.

Nous ne prévoyons pas d'inconvénients découlant de votre participation à cette étude, car votre confidentialité sera respectée et, une fois les données recueillies, les informations seront détruites.

J'ai compris les informations relatives à ce projet. Je comprends que je peux en tout temps poser des questions, de même que mettre fin à ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions stipulées ci-dessus.

Signature de la personne consentante

Date

J'atteste avoir expliqué au signataire les termes de ce formulaire, les objectifs et les implications du projet de recherche. J'ai répondu à toutes les questions du signataire et lui ai signifié de son droit de mettre fin en tout temps à cette étude.

Signature du chercheur

Date